

Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques

BAKER, Noëlle, *et al.*

Reference

BAKER, Noëlle, *et al.* *Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques*.
Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1981,
132 p.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33393>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

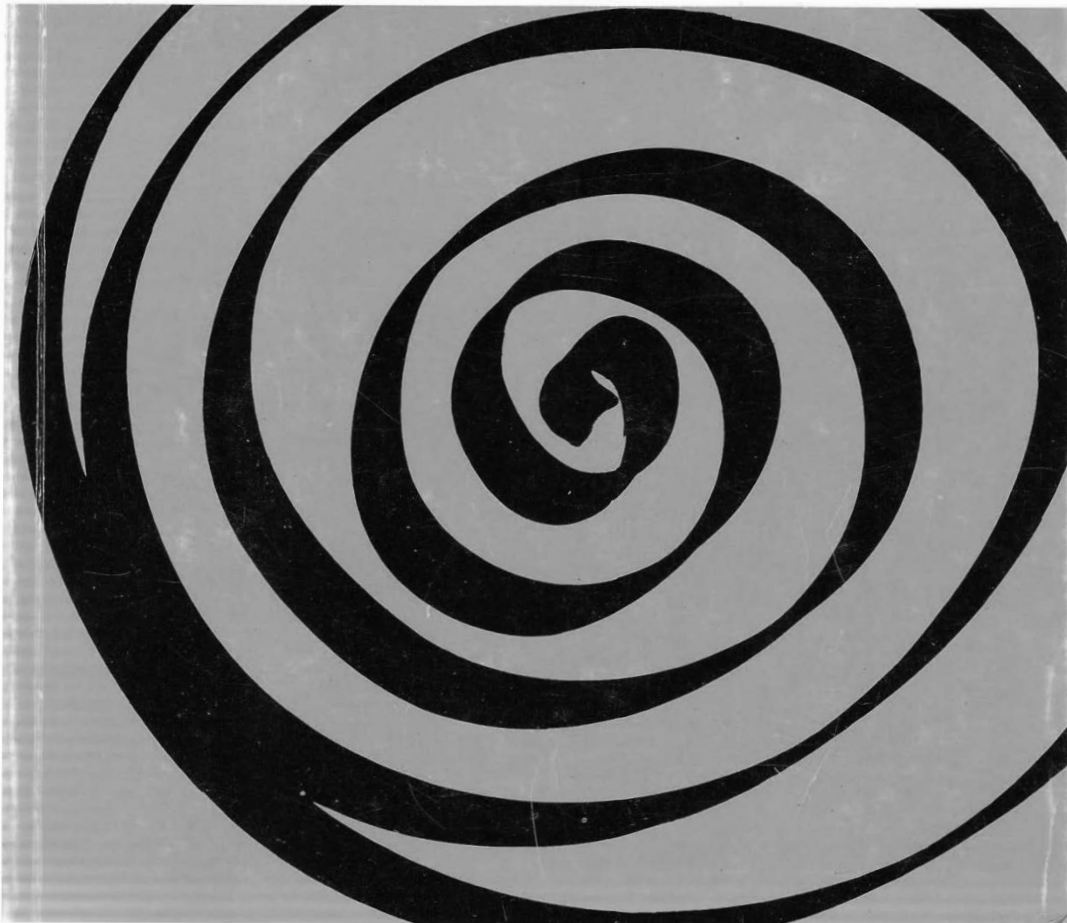


**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

OBJECTIVITÉ ET SUBJECTIVITÉ DANS LES PROCESSUS PÉDAGOGIQUES

édité par Anne-Nelly Perret-Clermont

Cahier N° 22



UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

OBJECTIVITE ET SUBJECTIVITE
DANS LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES

Noëlle Baker
Isabelle Cavicchi-Broquet
Monique Florimont
Anne-Nelly Perret-Clermont
Maria-Luisa Schubauer-Leoni

Édité par Anne-Nelly Perret-Clermont

Cahier No 22

Pour toute correspondance :

Section des Sciences de l'éducation

UNI 11

1211 – Genève 4 (Suisse)

Février 1981

TABLE DES MATIERES

<ul style="list-style-type: none"> ● INTRODUCTION : OBJECTIVITE ET SUBJECTIVITE DANS LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES 	1
Anne-Nelly Perret-Clermont	
<ul style="list-style-type: none"> ● APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE 	5
Anne-Nelly Perret-Clermont	
I. L'échec scolaire comme phénomène	6
II. L'échec scolaire comme problématique	9
III. Problèmes méthodologiques dans l'appréhension de l'objet du débat	15
IV. L'échec scolaire : approche institutionnelle	17
1. Attribution de l'échec	20
2. La notion de "capacités"	22
3. La quantification des différences	26
V. L'échec à l'apprentissage de connaissances	28
VI. En guise de conclusion	33
Bibliographie citée	36
<ul style="list-style-type: none"> ● LES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LA RELATION MAITRE - ELEVE : Une lecture de l'effet des attentes de l'enseignant 	39
Noële Baker	
I. Des faits étonnants, incroyables ou douteux	41
II. Une controverse et une avalanche de travaux	42
III. Elaboration d'un cadre théorique	48
Références citées et sources bibliographiques	55
<ul style="list-style-type: none"> ● STRUCTURES SCOLAIRES ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SOCIALE DE L'ADOLESCENT : Quelques éléments pour l'analyse du cas de l'école secondaire et des conséquences de sa structure sélective sur les représentations de soi et d'autrui chez les élèves 	61
Marie-France Vouilloz	
Hypothèses	68
Méthode	69
A. Sujets	
B. Matériel	70
C. Consignes	71
D. Résultats	
Conclusion	89
Bibliographie	92

● ETUDE EMPIRIQUE DU ROLE DES REPRESENTATIONS SOCIALES QU'EVOQUE UN PROBLEME SUR LE RAISONNEMENT LOGICO-MATHEMATIQUE D'ADOLESCENTS	93
Isabelle Cavicchi-Broquet et Monique Florimond	
I. Cadre de la recherche	94
II. Hypothèses	96
III. Résultats	99
IV. Conclusions	110
V. Bibliographie	113
● VERS UNE EDUCATION INTERCULTURELLE : DES GROUPES SOCIAUX SE RENCONTRENT Des déclarations d'intention aux tentatives de rencontre interculturelle entre enseignants	115
Maria-Luisa Schubauer-Leoni	
I. Education interculturelle et déclarations d'intention	116
II. Les enjeux idéologiques	118
III. Quelle culture ?	121
IV. Quelques caractéristiques d'une "équipe interculturelle" d'enseignants	125
Bibliographie	130

INTRODUCTION : OBJECTIVITE ET SUBJECTIVITE DANS LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES

Anne-Nelly Perret-Clermont

Ce cahier présente ici cinq études fort différentes dans leurs démarches et dans leurs objets mais qui tendent toutes à illustrer la même problématique : celle de la difficile intrication des processus "objectifs" et "subjectifs" dans les situations pédagogiques et en particulier dans le phénomène de l'échec scolaire tant en ce qui concerne ses causes que ses conséquences sur les plans individuel et social.

Le professeur Laurent Pauli (*) avait toujours considéré la problématique de l'échec scolaire comme d'importance majeure pour une réflexion pédagogique qui se voudrait générale. Il lui consacrait une large place dans ses enseignements et ses recherches. Lorsqu'à son passage à l'honorariat cette problématique m'incomba, j'ai souhaité l'approcher à la fois dans une perspective pédagogique générale et sous l'éclairage particulier que pouvaient procurer les récentes élaborations théoriques développées aux confins de la psychologie et de la sociologie par une psychologue sociale du comportement individuel et du fonctionnement des relations institutionnalisées.

Les travaux présentés dans ce cahier sont issus ainsi de l'enseignement d'introduction à la psychologie sociale de la situation scolaire et de l'apprentissage que j'ai assuré, avec la collaboration de Noële Baker et le concours de Maria-Luisa Schubauer-Leoni, depuis cinq ans dans le cadre de la section des sciences de l'éducation. Les moyens modestes de ces recherches sont ceux d'un cours s'adressant à des débutants peu initiés encore aux sciences sociales, mais qui acceptent le risque de conduire une réflexion systématique sur les enjeux qui les préoccupent avec suffisamment de persévérance dans certains cas pour voir leur thème d'étude se transformer en sujet de mémoire.

Ne disposant pas pour le moment des moyens qui seraient nécessaires pour conduire des recherches systématiques de nature empirique dans ce domaine, nous avons tenté de profiter au mieux de nos cours comme occasions d'échanges et de collaboration avec des étudiants, pour la plupart enseignants d'école primaire ou secondaire. C'est le

* Ancien professeur à la FPSE – Section des sciences de l'éducation.

fruit de ces études communes que nous voulons retracer ici.

Le premier texte propose une analyse qui articule les processus psychologiques et sociologiques à l'origine des importants "échecs scolaires" qu'enregistre le système éducatif. Il examine ce phénomène de l'échec scolaire en cherchant à en restituer la signification pour l'individu dans son champ social.

Dans une deuxième partie Noële Baker propose une revue critique d'un certain nombre de travaux expérimentaux qui étudient "l'effet des attentes" à la suite de l'ouvrage bien connu de Rosenthal et Jacobson "Pygmalion à l'école". Cet effet de "prophétie", qui s'actualiserait d'elle-même, a suscité de nombreux débats : il intéresse le pédagogue soucieux de discerner l'impact de ses attitudes sur le développement de ses élèves ; il retient aussi l'attention du psychologue social cherchant à rendre compte du rôle des représentations sociales et de certains processus interindividuels dans la constitution des images de soi que les élèves peuvent développer en situation scolaire.

C'est sur un problème proche, celui de la présentation et de la représentation de soi chez l'élève d'école secondaire, que porte la recherche de Marie-France Vouilloz dans le troisième article de ce cahier. L'auteur s'interroge sur le rôle de la structure scolaire d'un cycle d'orientation quant aux modalités de constitution de l'identité sociale des adolescents qui le fréquentent. A l'aide d'un questionnaire elle leur demande de se décrire. Leurs réponses varient d'une section à l'autre, les uns étant plus que les autres – on pouvait s'y attendre dans une école qui sélectionne – portés à présenter une image valorisée d'eux-mêmes. Plus intéressante est sans doute l'étude de la dynamique de cette présentation de soi qui varie, et de façon différente dans chacune des sections, en fonction de l'évocation "des autres", les élèves de l'autre section.

La quatrième étude est un essai de confronter quelques éléments d'une pratique pédagogique avec des interrogations que suscitent chez des enseignantes certaines recherches récentes en psychologie sociale. Isabelle Cavicchi-Broquet et Monique Florimont ont lu – peut-être avec un certain scepticisme – les recherches de Haroche et Pêcheux, notamment, sur le rôle que peut avoir "l'habillage" d'un énoncé de problème sur le mode de raisonnement des sujets. Leur souci a été de tester ces effets sur des élèves. Au départ elles étaient convaincues que les effets différentiels qu'avaient sur la réussite des problèmes

différentes formes d'"habillage" utilisées (nature de la mise en scène évoquée, des acteurs, de la question posée, etc...) étaient dus essentiellement à l'aspect plus ou moins "piégeant" de ces différentes formulations d'un même problème. Elles ont voulu formuler une épreuve "sans leurre". Les résultats les ont surprises dès le sondage : le problème qu'elles voulaient "simple" était résolu de manière "non correcte" par plus de la moitié des adolescents de 14 ans interrogés. Si l'arithmétique à utiliser était peut-être effectivement élémentaire, le "problème" était autre. Elles ont fait varier systématiquement ses différentes dimensions pour mieux les étudier. Au terme de ce premier travail il leur reste en tant qu'enseignantes à discerner pourquoi l'élève perçoit parfois un "problème" comme "mathématique" plutôt que comme "social".

Les enfants de langue étrangère, et en particulier les enfants des travailleurs migrants, sont nombreux dans les écoles romandes et leur scolarité pose des questions particulières. Dans la dernière contribution de ce cahier Maria-Luïsa Schubauer-Leoni s'interroge sur la subjectivité qui entoure la problématique de leur accueil et de leur intégration dans l'école. Elle souligne l'ambivalence que l'attitude des indigènes reflète : si objectivement des efforts sont déployés pour faciliter l'accès des enfants de langue étrangère à une scolarité normale (voir par exemple l'expérience des classes d'accueil, des leçons d'appui, etc...), il demeure que la situation intergroupe du face à face entre l'"accueillant" et l'"accueilli" est particulière. Le regard que les deux parties concernées peuvent porter sur le sens du projet d'"accueil" est asymétrique : comment les uns et les autres envisagent-ils la situation ? Cette interrogation, M.L. Schubauer-Leoni a eu l'occasion de la vivre "sur le terrain" dans la tentative d'une expérience de collaboration entre des enseignants et chercheurs suisses et des enseignants des consulats étrangers. Le choc des subjectivités et des réalités est difficile : on savait les langues différentes mais les insertions sociales, les expériences passées, la vie quotidienne, les perspectives d'avenir et les pouvoirs politiques des uns et des autres le sont aussi. Les propos courants sur les différences de "culture" ne masquent-ils pas parfois cette complexité des rapports et de leurs enjeux ?

Aucun des textes de ce cahier ne présente un caractère définitif et assuré. Ils sont des instruments de travail dans une recherche de compréhension de la situation scolaire et de certains de ses enjeux. L'école est destinée à être un lieu d'apprentissage – mais par quels

processus un apprentissage se réalise-t-il et comment les attentes du maître influencent-elles cet apprentissage ? L'éducation est activité de socialisation – quelles seront les formes de cette socialisation vu les modalités existantes du fonctionnement institutionnel et des relations interpersonnelles qu'il permet ? Lieu d'engagement de la personne, la vie scolaire peut être constructive et gratifiante ou occasion d'échec, de dévalorisation, de perte de temps...

Genève et Neuchâtel, décembre 1980.

APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE
DE L'ECHEC SCOLAIRE

Anne-Nelly Perret-Clermont (*)

* Tout en gardant l'entière responsabilité de ce texte, l'auteur tient à remercier ici les étudiants de son cours d'introduction à la psychologie sociale de l'éducation pour leurs réflexions et leurs questions constructives et à exprimer sa reconnaissance au Groupe des Chercheurs Romands pour la stimulante discussion critique qu'il a consacrée à une première version de ce texte.

I. L'ÉCHEC SCOLAIRE COMME PHÉNOMÈNE

L'échec scolaire est un phénomène social et psychologique d'importance à différents points de vue. En effet plusieurs facteurs concourent à augmenter les lieux d'échec scolaire (allongement de la durée des études, démocratisation de l'accès aux différentes filières de formation et accroissement du nombre d'élèves scolarisés, multiplication des matières d'enseignement, etc...) alors que la définition même des termes du jeu de la réussite scolaire se complexifie parallèlement (démultiplication des types de filières et de diplômes d'étude, développement des mesures d'appui psychopédagogique, changements dans les modalités de la sélection scolaire). Comment l'individu, les familles voire les enseignants se situent-ils dans ce champ social complexe ?

Les termes "échec scolaire" sont peut-être ambigus pour qui tenterait de rechercher une définition, au sens strict, de l'objet que nous voulons traiter ici. Son "flou" nous intéresse mais nous tenterons d'abord, en considérant les redoublements et l'orientation vers les filières non-gymnasiales de l'enseignement secondaire, d'en montrer la dimension objective. D'emblée cependant se pose la question – à première vue subjective, elle – de l'appréciation de la valeur d' "échec". En effet, nous dirait-on, pourquoi considérer que l'orientation dans les filières académiquement moins prestigieuses est un "échec" ? S'il n'est évidemment pas toujours vécu comme tel par les personnes concernées, nous tenterons de montrer qu'il n'est pas toujours facile non plus de se dégager psychologiquement de cette impression d' "échec".

Nous nous proposons de présenter et d'illustrer ici un certain nombre d'hypothèses sur l'intrication des processus objectifs et subjectifs en jeu dans l'échec scolaire et sur leur importance pour l'image de la réalité sociale et de sa propre identité que se construit l'élève. Certaines de ces hypothèses nous pourrions déjà les étayer de quelques données empiriques et théoriques permettant de les justifier. D'autres par contre sont proposées ici à titre heuristique dans la mesure où, même lorsque les "preuves" empiriques manquent encore, nous gardons le souci de ne jamais considérer isolément les processus identifiés qui prennent leur signification dans un cadre plus général. Notre intention ici n'est pas d' "expliquer" l'échec scolaire mais d'en restituer au moins en partie la signification pour la dynamique

psychologique de l'individu et pour le champ social.

Notre thèse à ce sujet s'articule ainsi. Nous faisons l'hypothèse que le discours idéologique et les pratiques de sélection de l'école créent pour l'élève un champ coercitif et contradictoire susceptible actuellement d'avoir un puissant impact sur lui. En effet l'école exige de l'enfant qu'il investisse en elle une part importante de ses énergies et en même temps elle réclame de lui une adhésion à ses normes et aux justifications qu'elle offre de son propre fonctionnement. Or discours et pratiques sont parfois contradictoires dans la vie scolaire. D'autre part pendant sa scolarité l'élève est justement à un âge où sur le plan psychologique "il se cherche" et dans cette démarche il est spécialement sensible aux systèmes de justifications et d'identification qui lui sont proposés. Pour une large part les justifications que lui présente l'école relèvent de processus de catégorisation sociale opérés par l'institution au travers des notes qu'elle attribue aux performances, des classements des élèves, des hiérarchisations des cursus d'études, etc... Or c'est justement de catégorisations sociales dont l'élève a besoin sur le plan psychologique. On sait l'importance des processus d'identification et leur rôle dans le développement d'une personnalité en formation ; l'impact des groupes d'appartenance et d'affiliation sur la structure de l'identité sociale, les liens entre l'image sociale renvoyée par autrui et l'image de soi ; l'attrait des processus de compétition et de comparaison sociale s'ils permettent une valorisation de l'image propre. L'école est souvent présentée et ressentie d'autre part comme le lieu d'un enjeu "déterminant pour l'avenir" de l'individu. Tout ceci concourt, c'est notre hypothèse, à faire du système de normes véhiculé par l'école un modèle particulièrement prégnant par rapport auquel l'individu se structure et s'évalue. C'est pourquoi bien souvent l' "échec" scolaire deviendrait échec individuel avec une réalité propre. Mais avant d'approfondir cette étude des sources "objectives" de la réalité "subjective" de l'échec, retournons à sa dimension sociale.

Car l'échec scolaire, s'il est considéré sous l'angle du redoublement, est un phénomène social. Les récentes statistiques de l'éducation à Genève (Service de la recherche sociologique, 1980) rapportent, par exemple, qu'en 6e primaire, environ 10% des élèves ont au moins un an de retard par rapport à l'âge théoriquement prévu pour atteindre ce degré de la filière scolaire (op. cit. page 26). Notons à ce sujet que le phénomène a nettement évolué puisque la même

source indique un retard de 23% des élèves de 6^e en 1970. Mais trois degrés scolaires plus tard, en 9^e, les élèves "retardés" sont beaucoup plus nombreux : 15% pour les sections pré-gymnasiales et 41% pour les sections pré-professionnelles (op. cit. page 31). Beaucoup d'élèves redoublent au moins une fois lors de la scolarité obligatoire. C'est le cas pour environ un tiers des effectifs de chaque génération et ces données, bien que susceptibles de fluctuations régionales, ne sont pas caractéristiques uniquement de l'école genevoise.

Les effectifs d'individus concernés par l'échec scolaire sont donc déjà importants si on considère le redoublement comme signe d'"échec scolaire". Ils grossissent encore, bien sûr, quand on y adjoint l'orientation vers des filières scolaires moins prestigieuses que celles auxquelles correspondaient les aspirations, ou plus clairement encore le placement dans des classes spéciales pour élèves définis comme "retardés" par rapport aux autres.

Etre obligé de redoubler, être aiguillé vers un autre cursus moins ambitieux, cela ne se fait sans doute pas sans conséquences psychologiques. Quelles sont-elles ? Ces décisions sont-elles perçues comme le reflet de la réalité de caractéristiques personnelles ("dons", "inaptitudes", etc...) ou de caractéristiques institutionnelles ?

Quand est-ce que les individus qu'ils soient élèves, parents ou agents de l'institution scolaire, parlent-ils "d'échec scolaire" ? Quelles représentations sociales sous-tendent leurs attitudes et leurs discours sur eux-mêmes et sur la réalité sociale par rapport à laquelle ils ont à se situer ?

L'objet de notre préoccupation est donc double. Il s'agit à la fois du phénomène de l'échec comme "fait" (ou qui est en tout cas ressenti comme tel par une institution : l'école généralement, la famille parfois) ; et aussi de son caractère essentiellement "subjectif" : quand et comment un individu vit-il une catégorisation sociale, scolaire en particulier, comme dépréciative ? Quand ressent-il son image de lui-même et de ses projets comme "dévaluée" ? Comment peut-il être conduit à intérioriser la "connaissance" de ses aptitudes ou inaptitudes que lui renvoie l'institution scolaire ?

Notre objet, l'échec scolaire, a un objet frère partiellement indissociable : la réussite scolaire. Qu'est-ce que "réussir" dans le

système d'enseignement ? Comment l'individu construit-il l'échelle de valeurs qui lui fait apprécier certains événements et certains de ses comportements comme des "réussites" ? Comment prend-il conscience de "ses" possibilités ? Notre choix de centrer ici notre attention prioritairement sur l'échec et non pas sur la réussite est peut-être arbitraire. Il part sans doute d'une implication personnelle dans le débat : les conséquences démobilisatrices de l'échec nous semblent être chez les écoliers plus nombreuses et plus graves que le débat sur la sélection scolaire ou celui sur les méthodes d'évaluation ne l'ont souvent laissé penser. Si un échec peut parfois se transformer en défi stimulant nous pensons que vu le mode sélectif de fonctionnement actuel de l'école, ce défi est bien plus souvent insurmontable et donc impossible à relever au niveau individuel.

Si notre objet peut encore paraître ambigu au lecteur car mal localisé par rapport aux domaines relativement bien définis de la psychologie et de la sociologie tentons de le rassurer : c'est de cette ambiguïté même que nous voulons traiter. Cela devrait nous conduire à explorer les liens entre processus psychologiques et processus sociologiques et devrait aussi appeler un éclaircissement des discours et des praxis qui eux aussi sont ambigus tant au niveau de l'individu (susceptible de déclarer par exemple : "terminer en 9^e moderne à 17 ans ce n'est pas très brillant mais pour moi c'est déjà bien") que de l'institution ("oriente"-t-elle ou "sélectionne"-t-elle ? Investit-elle dans la recherche de moyens de sélection ou d'éducation ? etc...).

II L'ECHEC SCOLAIRE COMME PROBLEMATIQUE

La problématique de l'échec scolaire recouvre un champ d'étude particulièrement vaste. Ne voit-on pas tour à tour les différentes sciences humaines s'en préoccuper : psychologie et médecine, sociologie, économie ? Les analyses conduites dans des perspectives aussi diverses peuvent-elles s'articuler pour rendre compte des processus en jeu ? Et si elles y parviennent, éclairent-elles les choix relatifs aux pratiques sociales et pédagogiques concernées ? Avant de tenter une contribution spécifique inspirée par les développements récents de la psychologie sociale, la complexité de la question et l'importance sociale de l'échec scolaire me semblent appeler une mise en perspective des partenaires à la fois "agents" et "patients" du débat.

La littérature dans ce domaine est vaste car nombreux sont les travaux qui ont vu le jour au cours de ces deux dernières décennies sur la "démocratisation des études" d'une part, et sur les difficultés scolaires, massives dans certaines couches de la population, d'autre part.

Mais peut-être est-il pertinent pour éclaircir l'enjeu du débat de se demander : qui s'interroge sur cette problématique ? Qui cherche à expliquer – et à qui ? – l'échec dans le système éducatif ? Qui cherche à comprendre les mécanismes sociaux, institutionnels, psychologiques qui les sous-tendent et pour quoi faire ?

Si nous posons ces questions, ce n'est pas parce que nous pensons qu'y répondre donne les clefs de la problématique : elles incitent d'ailleurs trop aisément à des interprétations qui prêteraient à des groupes ou à des institutions des "intentions" – réduction subjective et animiste d'un problème plus complexe !

Ce qui nous intéresse, par contre, ce sont les liens existant entre l'insertion de l'individu dans le débat et la façon dont il est par là même porté à l'appréhender. Ainsi, par exemple, l'enfant qui échoue à l'école : comment réagit-il ? Si vraisemblablement l'élève en échec ne se réfère pas alors à une "théorie" en la matière, néanmoins il est légitime de se demander quelle représentation il a des causes de l'échec rencontré. Le vocabulaire lui-même est un piège révélateur : n'est-on pas tenté de parler ici des causes de "son" échec, c'est-à-dire à attribuer à l'enfant même la responsabilité de l'échec, alors que parfois il serait justement un signe de santé mentale de la part de l'enfant que de considérer externes à lui-même les processus responsables (en les situant par exemple au niveau d'une imperfection de l'enseignement reçu ou d'une inégalité de moyens d'accès aux sources des connaissances, etc...) plutôt que comme signes d'une carence ou d'une faute personnelles ?

Il demeure certes que la signification de telles conduites d'attribution causale peut varier selon les circonstances. Nous pensons cependant important de soulever la question.

En effet, bien des observations laissent craindre que l'élève qui est en difficulté à l'école tende à s'en sentir responsable et à se construire en conséquence une image de soi dépréciée intériorisant l'identité de "mauvais élève", voire parfois même de "raté". Dans

une enquête auprès d'adolescents en fin de scolarité (Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976), nous avons pu constater que les élèves qui se réfèrent le plus souvent à l'école dans leur définition de l'intelligence sont ceux qui, précisément, ont le plus souvent échoué dans cette institution. Ne feraient-ils là, dans le contexte d'un questionnaire, que nous restituer un discours qu'ils ont souvent entendu mais qui ne serait pas forcément le leur, comme pourraient le suggérer les travaux de Mollo (1975) ? Nous en doutons. Mais même si c'était bien le cas, nous craindrions cependant que l'apprentissage d'un tel discours ne soit pas sans conséquence pour leur propre personnalité et la manière dont ils peuvent vivre leur réalité. Les résultats de Vouilloz (dans ce même Cahier) suscitent les mêmes interrogations.

Considérons maintenant un autre personnage du débat : l'enseignant. Est-il lui aussi susceptible de s'auto-attribuer les causes de l'échec de son élève ? C'est parfois le cas, bien sûr. Mais ce n'est sans doute pas la démarche "naturelle" car si elle devait se répéter trop souvent elle ne pourrait être alors qu'une source d'angoisse pour le maître d'autant plus grande qu'il se sentirait dépourvu d'alternatives pédagogiques pour compenser – "réparer" – la situation. Cette angoisse, nous l'avons maintes fois perçue dans les séminaires que nous avons animés auprès d'enseignants, en particulier lorsqu'abordant des thèmes sociologiques ils se ressentaient comme agents passifs et "sur-déterminés" d'un "système". Alors, l'alternative la plus simple à disposition du maître consiste à considérer que les causes de l'insuccès se situent au niveau de difficultés propres à l'élève. Il semble ainsi "normal" qu'un certain nombre (et on ne croit pas que ce nombre est important !) d'enfants souffrent de "dysfonctionnements" – ou en tout cas ne bénéficient pas d'un fonctionnement suffisamment "bon" pour leur permettre la réussite scolaire. L'explication de la carrière de l'élève dans le système éducatif est généralement formulée en référence à "ses capacités" (idéologie du don). Le risque est grand qu'une telle perspective dont les fondements objectifs, nous le verrons, ne sont pas assurés, soit essentiellement l'occasion d'une fuite hors du débat pédagogique. Cette référence omniprésente aux "capacités propres de l'individu", référence extérieure à l'activité éducative, est-elle mythique – et l'on pense ici à Platon et à sa catégorisation des "frères dans la cité : homme d'or, d'argent, de fer et d'airain" (La République III, 415a) –, ou recouvre-t-elle effectivement une

réalité ou bien ne serait-elle que la hiérarchisation des capacités devenue réalité à force d'être attendue (voir Baker, dans ce même Cahier) ?

Nous pourrions aussi parler des parents et constater combien est courante, chez les sociologues et psychologues, la propension (reflet de la réalité, ou du point de vue adopté pour l'examiner ?) à rapporter que ceux-ci, surtout dans les milieux populaires, tendent à expliquer les difficultés de leur enfant dans le cursus scolaire en termes des limites des aptitudes propres de l'enfant. Mais il y a pourtant des exceptions à cette tendance qu'il vaut la peine d'étudier si l'on veut bien faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un biais de point de vue. Ainsi, bien que ne traitant pas directement de la représentation sociale de l'échec scolaire – étude qui, elle, reste sans doute encore à faire – Sieber et Wilder (1970) analysent aux États-Unis les attitudes des mères de milieux socio-économiquement défavorisés envers les différentes méthodes d'enseignement. Ces auteurs sont alors amenés à souligner la nette préférence de ces mères pour les relations pédagogiques de type "traditionnel". Sieber et Wilder croient discerner là une des sources possibles de la tension croissante existant dans les rapports parents-école, vu que les pratiques pédagogiques se sont effectivement tournées de plus en plus vers des approches "modernes". Mais demandons-nous pourquoi des conflits apparaîtraient-ils alors que les parents de ces milieux sont généralement considérés comme peu intéressés par les questions scolaires ? Cela signifierait-il – et ce serait le même phénomène qui a eu lieu dans les expériences d'innovation de l'enseignement genevois – que lorsque les parents sont placés devant des méthodes pédagogiques alternatives, ils deviennent par le fait même conscients de l'impact de l'école et plus exigeants à son égard, alors que dans une situation institutionnelle statique ils rationalisent les déficits et se cantonnent dans leur statut marginal sans intervenir, intériorisant en conséquence ces déficits finalement attribués à eux-mêmes ou à leurs enfants ? Ce sont là des hypothèses à vérifier qui obligent à réfléchir sur la manière dont les innovations pédagogiques sont perçues dans différents contextes sociaux en relation avec leurs modalités d'implantation.

Une autre exception serait le rapport du Mouvement Populaire des Familles sur l'école (1978) : l'occasion que ces parents se sont donnée pour intervenir dans le débat. On peut y lire comment l'engagement-même de se retrouver régulièrement pour discuter de ces

questions et mener une enquête suscite à leur propre dire une évolution des attitudes de ces pères et mères. De plus cette étude met en évidence un nombre important de situations scolaires précises où les déterminismes de l'échec de leurs enfants ne relèvent pas des capacités propres de ceux-ci. Pour ces personnes directement concernées, le fait d'avoir travaillé ensemble semble avoir permis d'abord une prise de conscience du fait qu'ils n'étaient pas, dans chaque famille, les seuls à vivre ces difficultés. Cela les a amenés ensuite à identifier et à décrire un certain nombre d'événements qu'ils ont vécus et qui permettent peut-être d'identifier ces processus qui médient l'échec scolaire et que les sciences sociales, dans la conception actuelle de leurs méthodes et de leurs théories, ont parfois bien de la peine à "épingler".

Les chercheurs scientifiques, quant à eux, semblent s'être divisé le débat. D'un côté, l'on trouve la mise en évidence systématique de la régularité des déterminismes sociaux du développement cognitif ou de la carrière scolaire du jeune. Et à l'autre pôle de la problématique, les études se sont multipliées qui s'attachent à décrire les caractéristiques individuelles des élèves concernés. Notre objet est de discerner certains processus susceptibles de rendre compte de l'articulation entre ces deux niveaux de phénomène : où les chercher ? En nous inspirant de la démarche de description de différents niveaux d'analyse proposée par Doise (1980), il nous apparaît que le niveau de l'étude psychologique centrée sur l'individu a fait l'objet de multiples investigations ; celui de l'idéologie également. Mais deux niveaux intermédiaires qui prennent en compte, l'un les relations inter-individuelles et l'autre les rapports inter-groupes sont, eux, loin d'être défrichés. Or ils sont essentiels : pour rendre compte des situations pédagogiques il ne suffit pas de décrire des personnalités et des systèmes individuels d'aptitudes, de motivations et de comportements. Il n'est pas suffisant non plus, même si c'est également important, de rendre compte de la structure sociologique du contexte social, culturel, économique et historique dans lequel se déroule l'activité pédagogique et des influences idéologiques réciproques. Car ces processus sociologiques en dernière instance s'incarnent dans des individus et des groupes qui entretiennent les uns avec les autres des modalités de relation interpersonnelles et intergroupes dont il faut pouvoir aussi rendre compte. Et l'on pense ici à titre d'exemple aux effets des attentes réciproques entre le maître et l'élève, entre les parents et

l'enfant, aux relations intergroupes susceptibles d'actualisations fort différentes dans les rapports entre parents et enseignants, entre autorités scolaires et enseignants, entre les différents corps professionnels (de l'enseignement primaire, secondaire, spécialisé; ou entre spécialistes du domaine médicopsychologique et pédagogues), etc...

Les niveaux d'analyse que recouvrent la psychologie et la sociologie classiques laissent bien souvent les enseignants, dans la pratique de leur métier, désemparés ou inefficaces face à la problématique de l'échec scolaire parce que les déterminismes invoqués par ces disciplines (aptitudes individuelles, traits de personnalité, aspirations individuelles ou sociales, milieu familial, conditions économiques, etc... etc...) sont généralement extérieurs à l'activité pédagogique proprement dite. Des théories qui induisent les enseignants à se percevoir dans leurs actions, dans leurs modes de relation avec les élèves et leurs parents, dans leurs approches de la profession, comme surdéterminés par des mécanismes psychologiques et sociologiques qui évacuent, par définition, leur possibilité d'initiative; par contre des approches qui les situent comme des agents créateurs de significations à l'intérieur d'un champ relationnel et social complexe qui lui aussi véhicule des significations, parfois contradictoires d'ailleurs, c'est peut-être leur remettre à la fois un champ d'action et la possibilité d'avancer dans la complexité des déterminations de ce champ. Et il y a encore beaucoup à apprendre quant aux possibilités des processus pédagogiques et beaucoup à faire pour élaborer les moyens techniques appropriés.

Si donc, dans la suite de notre exposé, nous nous centrerons essentiellement sur l'activité pédagogique, ce n'est pas sans savoir que celle-ci se situe dans un contexte plus large susceptible, lui aussi, d'en rendre compte. Mais nous pensons qu'un examen de la dynamique de certaines pratiques scolaires peut avoir une contribution propre.

III. PROBLEMES METHODOLOGIQUES DANS L'APPREHENSION DE L'OBJET DU DEBAT

Nous avons eu l'occasion d'étudier la problématique de l'échec scolaire avec des enseignants qui se sentent concernés par cette problématique parce qu'ils pressentent qu'au-delà des limites que fixent les structures institutionnelles et sociales dans lesquelles ils enseignent, il est un champ du "possible" qu'ils n'exploitent pas encore dans leur activité professionnelle. Genève est sans doute un contexte privilégié pour s'interroger sur la responsabilité propre des attitudes et des méthodes pédagogiques vu que les "autres" facteurs de l'échec scolaire ont également fait l'objet, dans le même milieu professionnel, d'études et d'actions politiques. Genève a d'autre part vécu un certain nombre de réformes politiques et administratives visant à une plus grande démocratisation des études et à une amélioration du rendement scolaire pour faire face aux changements économiques, sociaux et politiques des vingt-cinq dernières années (très forte croissance du secteur tertiaire de l'emploi, création de l'école secondaire de type "globale", gratuité des formations ou attribution de bourses, diversification des filières d'études longues, multiplication des moyens de soutien psychologique, pédagogique ou d'orientation professionnelle offerts aux élèves, révisions des programmes scolaires, recyclages des enseignants et élargissement des formations universitaires en pédagogie, etc...). Ces mesures ont changé les modalités de formation des élèves, ouvert l'accès à l'enseignement secondaire à tous les enfants, élevé – en tout cas en termes institutionnels – le niveau moyen de formation mais malgré cela il demeure cependant que l'écart entre les chances de réussite scolaire des élèves des différentes origines sociales n'a pas changé (voir à ce sujet Hutmacher, 1977). Si les changements advenus et les mesures adoptées ont donc pu démontrer qu'il était possible d'accroître institutionnellement le niveau d'études de la population, et que les "capacités" des élèves n'étaient pas limitées à celles que définissait le système scolaire précédent, la dimension sociale du processus de sélection scolaire ne semble pas avoir, quant à elle, été affectée. L'impact des solutions administratives et financières adoptées serait-il limité aussi par d'autres processus de sélection situés au sein de l'activité pédagogique ?

Se poser cette question avec des enseignants motivés par un désir de changement c'est peut-être pour un chercheur prendre le risque

de trop de "bonne volonté" (on a déjà souvent dénoncé le biais du paternalisme, l'illusion du pédagogisme, etc...). Les enseignants sont clairement partie prenante de la situation, ce qui rend difficile une observation objective de leur part (mais force est de constater cependant que tout chercheur s'inscrit dans un contexte social dont il n'est pas, lui non plus, tout à fait indépendant). Et d'autre part, qu'est-ce qui guidera leur regard ? Des cadres théoriques étudiés préalablement ? Mais ceux-ci ne seront-ils pas des écrans ? Ou ne risquent-ils pas d'induire une sorte de réification, de naturalisation des processus sociaux parce que l'empressement serait trop grand à vouloir les "voir" alors qu'ils ne sont que des postulats théoriques ? Ces cadres interprétatifs risquent de figer la réalité et d'en limiter l'appréhension. Pour faire face à ces difficultés, nous proposons deux types de précautions.

L'une consiste à centrer les efforts d'observation non pas sur les exemples "typiques" – amplement prévus et décrits par les études connues – mais sur les situations qui apparaissent incompréhensibles pour l'observateur ou l'enseignant concerné. Au cours de son activité ou en visite dans la classe d'un collègue, vit-il – voit-il – des situations qu'il ne comprend pas, observe-t-il des conduites auxquelles il ne s'attendait pas, est-il surpris par la réponse qu'il obtient à une question qu'il croyait simple ou par le succès – ou le manque d'intérêt – que suscite l'activité qu'il propose ? Est-ce qu'il y a des enfants que le maître ne "comprend" pas parce qu'ils "ne jouent pas le jeu" scolaire ? Lesquels ? L'enseignant va-t-il s'observer parfois déployant des conduites probablement "sélectives" et en tout cas peu "éducatives" ? Cette moisson de cas vécus devra être ensuite analysée collectivement ou sein d'un groupe d'enseignants ou, si une atmosphère de confiance le permet, avec des spécialistes d'autres disciplines. Elle peut conduire à la formulation d'hypothèses précises qui seront mises à l'épreuve de changements dans la pratique pédagogique ou d'investigations scientifiques classiques. Un exemple de cette démarche est le travail de Sermet, Sermet et Steffen (1978) conduit en collaboration avec le groupe Rapsodie et nos collègues de psychologie sociale de l'éducation à l'Université.

Une deuxième précaution à prendre est de type conceptuel et concerne la définition même de l'échec scolaire. Déjà lorsque nous mentionnions ci-dessus les effets des réformes scolaires genevoises nous constatons qu'il est plus aisé de parler de leurs conséquences

institutionnelles que de leurs effets sur les niveaux de connaissance de chacun des enfants. Traiter de ce deuxième aspect nécessite une instrumentation méthodologique particulière que nous ne possédons d'ailleurs peut-être pas, faute notamment, de savoir déjà – théoriquement ou opérationnellement – définir de façon satisfaisante dans tous les domaines ce qui est entendu par "amélioration du niveau de connaissances chez les élèves". Pour avancer dans ce débat nous proposons d'introduire une distinction entre deux dimensions de l'échec scolaire souvent prises à tort l'une pour l'autre. Nous proposons de distinguer :

– l'échec scolaire dans sa définition institutionnelle (redoublement d'une classe, échec à un examen d'entrée, placement dans une filière d'études courtes dévalorisées du point de vue de leurs débouchés professionnels) et

– l'échec scolaire en tant qu'échec à l'apprentissage de connaissances ou de savoir-faire. Certes, les deux aspects sont liés : ils sont en partie cause et conséquence l'un de l'autre, se justifient l'un par l'autre. Mais la nature de leur interdépendance n'est pas évidente. Le deuxième aspect, l'échec à l'apprentissage, pourrait sembler être plus proprement pédagogique mais, en fait, l'un et l'autre ont des caractéristiques pédagogiques et psychologiques et participent à la dynamique sociale. En introduisant cette distinction, nous espérons qu'elle s'avérera heuristique et nous permettra de trouver les moyens conceptuels et méthodologiques d'évaluer le rôle des différents niveaux de processus psychologiques et sociaux.

IV. L'ECHEC SCOLAIRE : APPROCHE INSTITUTIONNELLE

L'échec scolaire, tel qu'il se définit en termes institutionnels, s'actualise dans des circonstances individuelles diverses : redoublement d'une année d'études, orientation prescrite vers une section "basse", non-admission ou exclusion d'une formation souhaitée, etc... Il est clair que le pourcentage de ces échecs découle de choix institutionnels qui relèvent en général de décisions politiques ou administratives précises quant à l'organisation des études, au nombre de places d'accueil dans certaines filières, à l'importance relative des effectifs des différentes sections du secondaire, à l'entretien d'un service d'appuis médico-pédagogiques, etc... Dans une certaine mesure ces choix reflè-

tent la structuration professionnelle du marché du travail. Certains changements dans l'organisation et les prestations du système éducatif peuvent permettre d'éviter ou de réduire des situations de crises de l'emploi. Mais aussi importante qu'elle soit, cette détermination politico-économique de l'école n'est ni unique, ni toujours directe – la formation professionnelle n'est pas la seule fonction de l'école. Et celle-ci est également l'enjeu d'autres formes d'aspirations sociales, de traditions et d'influences culturelles. En Suisse le problème a été jugé semble-t-il suffisamment complexe et aigu pour que cette question des relations entre l'école et la vie active fasse l'objet de tout un programme national de recherches. D'autres exemples de la complexité des liens entre système scolaire et système social pourraient être trouvés dans l'étude des causes et conséquences de la transplantation de systèmes scolaires européens dans des pays du Tiers-Monde. Car celle-ci met clairement en évidence que là comme ici, les choix inscrits dans la structure et le fonctionnement de l'école ne sont pas seulement susceptibles de refléter une structure sociale mais aussi de la conditionner.

Les sociologues ont montré à plusieurs reprises comment les choix institutionnels qui déterminent les réseaux d'accès aux connaissances et aux compétences offertes par l'école concourent, par le biais de la sélection et de la certification notamment, à la distribution ou la préservation d'un certain nombre de privilèges. Quels sont les critères de ces attributions, comment se justifient-elles ? Ce ne peut pas être sans problème puisque l'idéologie égalitaire qui sous-tend les options politiques et sociales de "démocratisation" se trouve d'emblée en contradiction avec les caractéristiques d'une distribution inégalitaire des connaissances et des privilèges.

Dire que l'on "ouvre l'école à tous" parce que l'on ne veut plus ou l'on ne peut plus réserver la réussite scolaire à un groupe social déterminé, c'est vouloir démentir en même temps la vieille affirmation populaire : "les études ce n'est pas pour nous". Mais comment rendre compte alors du décalage qui existe toujours entre ce qui est dit et ce qui se passe dans les faits ? Quelle est la conscience de ce décalage ? Comment le discours scolaire justifie-t-il les décisions relatives aux mesures de sélection scolaire et comment la politique de démocratisation parvient-elle à être à la fois égalitaire et hiérarchisante ? Quels sont les postulats qui fondent sa visée méritocratique ?

Une des tentatives de résolution de ces contradictions idéologi-

ques réside sans doute dans l'essai de spécifier qu'il s'agit là non pas de démocratisation de l'accès aux études mais en fait de démocratisation des chances d'accès. La notion de "chance" évoque peut-être sémantiquement le hasard d'un tirage au sort qui se ferait avec des dés qui ne seraient pas truqués (l'ouvrage de R. Boudon (1973) L'inégalité des chances, étude de la mobilité sociale, porte justement le dessin de dés sur la première page de sa couverture). Mais ce n'est bien sûr pas du hasard dont il s'agit ici car l'école, pour répondre à la fois aux pressions sociales et économiques d'une part et à l'ambition d'égalité sociale d'autre part, ne tire certes pas au sort l'attribution des possibilités d'instruction offertes aux individus. Si la société cherche à affirmer qu'elle est égalitaire dans ses pratiques institutionnelles en matière scolaire, nous voyons qu'elle postule en même temps que les individus, eux, sont inégaux : la formulation la plus courante en matière de politique de démocratisation des études ne s'arrête généralement pas au simple concept d'égalité des chances mais précise qu'il s'agit de "chances égales à capacités égales".

La formulation de cet objectif "chances égales à capacités égales" n'a de sens que si l'on admet que les "capacités" sont inégalement distribuées chez les individus. Si cela peut sembler aisé à postuler, surtout lorsqu'on a examiné des adolescents en fin de scolarité, il peut être important cependant de distinguer la capacité acquise de la potentialité de départ. Ces potentialités des jeunes enfants sont-elles si différentes qu'elles expliqueraient à elles seules la diversité que l'on observe à la sortie du système éducatif ? On sait que les causes de différenciation sont multiples et qu'elles ne relèvent pas uniquement de l'individu mais aussi de facteurs psycho-sociaux, familiaux, sociaux et des modalités de fonctionnement de l'institution scolaire.

Parler de "capacités égales" favorise aussi une tendance fort courante et qui semble "naturelle" : elle tend à systématiquement attribuer aux élèves, par le biais de leurs caractéristiques individuelles ("capacités" voire "don") la cause de leur réussite et surtout de leur échec. Elle passe alors sous silence les choix et les processus institutionnels, sociaux et politiques mentionnés antérieurement. Le mouvement est donc double : postulat de l'existence dans la population de capacités inégales et réduction explicite des processus en jeu à des causes individuelles. On peut se rappeler alors la République de Platon qui tente de présenter les inégalités entre les hommes de la

cité comme dues à leur inégale nature de fer, de bronze ou d'airain...

Et si l'on veut encore parler de "capacités inégales" : à quoi se réfère-t-on ? Aux "capacités" relatives à l'exercice du pouvoir social ? On les sait inégales. Aux "capacités" cognitives ? En toute justice, la référence d'une politique de l'éducation à un principe "d'égalité des chances à capacités égales" devrait au moins courir le risque de formuler l'hypothèse que les individus pourraient être de capacités cognitives... égales face aux tâches scolaires qu'on leur propose !

Cette dernière remarque se veut-elle paradoxale ? Non. Le propre d'une interprétation scientifique est de formuler des alternatives dans la conception des choses pour pouvoir ensuite situer la réalité par rapport à elles. Et il nous semble qu'actuellement d'importants courants de la psychologie contemporaine se trouvent dans une impasse conceptuelle face à une telle hypothèse pour des raisons de méthodes et d'intérêts. C'est le cas, par exemple, de l'approche de la psychologie différentielle qui tire même son nom de sa centration sur la mise en évidence des différences individuelles, et qui a suscité tant de recherches en psychométrie et en psychologie appliquée. Constaté que différences ne signifie pas d'emblée – ne démontre pas ipso facto – que celles-ci sont pertinentes ou qu'elles sont les causes d'autres différences observées. Démontrer l'existence de différences entre les élèves n'est pas forcément fournir la preuve de l'origine de l'inégalité scolaire. Il est légitime d'envisager aussi que ces différences soient déjà elles-mêmes la conséquence de processus de différenciations scolaires et sociales qui les investissent.

1. Attribution de l'échec

Aux yeux de qui – individus ou groupes sociaux – l'inégalité des capacités individuelles se présente-t-elle comme explication de l'échec scolaire ? Il est fort probable que ce soient justement les élèves issus des milieux les moins scolarisés qui soient les plus susceptibles de n'avoir accès à aucune autre explication des processus en jeu que celle fournie par l'idéologie scolaire. Nous avons tenté ailleurs (Doise, Meyer, Perret-Clermont, 1976) d'explicité cette hypothèse et de l'illustrer par une enquête auprès d'adolescents ayant vécu des carrières scolaires différentes. Vouilloz (1979) et Bell (1980) ont repris par des études empiriques la même problématique. Les résultats laissent supposer que ce porte-à-faux de l'explicitation idéo-

logique par rapport à la réalité des pratiques scolaires affecte profondément la représentation que l'individu se fait de lui-même, de ses potentialités et du sens de ses actions. On peut supposer que les modalités psychologiques de cet impact de l'idéologie scolaire différeront notamment selon le type d'insertion vécue à l'école : soit que l'individu intériorise cette justification et s'auto-attribue les causes de son échec, ce qui, à en croire les connaissances actuelles en psychologie clinique, ne favorise pas la santé mentale de la personne concernée et ne revêt guère de valeur éducative (cf. les nombreux travaux expérimentaux sur l'importance d'une image de soi positive dans les tâches d'apprentissage) ; soit que l'individu tente de réfuter à ses propres yeux cette accusation de responsabilité de l'échec et cherche alors à se situer autrement dans le jeu scolaire qui lui est imposé, voire à le refuser. Mais ce refus n'est pas facile. On peut observer des tentatives chez ces jeunes de se différencier selon d'autres critères, non scolaires, pour se distancier du champ de jugement de l'école (investissement dans le sport, les loisirs, la camaraderie).. Mais ces choix-mêmes le plus souvent renforcent leur marginalisation. D'autres auront tendance à rechercher des refuges ou à tomber dans une certaine passivité et résignation en tout cas en ce qui concerne tout apprentissage ou investissement prolongé dans une même tâche d'ordre intellectuel ou professionnel. Mais ces tentatives, ces recherches, bien souvent l'école n'a pas les moyens de les comprendre et ne les connaît que sous l'étiquette de différentes formes de déviance qu'elle n'est généralement pas équipée pour traiter. Le fossé s'agrandit alors entre les jeunes épris d'un certain malaise (prenant parfois les formes plus extrêmes de la fuite dans la drogue, l'apathie, la violence, ou de la "simple" imperméabilité affichée aux transmissions scolaires !) et les adultes incapables d'établir une relation durable et personnalisée avec eux à ce sujet.

Lorsque s'opère un tel déplacement de l'attribution causale du groupe ("les études ce n'est pas pour nous") à l'individu ("j'ai raté à l'école", "je suis un mauvais élève", "je ne suis pas doué", etc.) il s'accompagne d'un glissement de l'attention de la problématique sociale à la problématique psychologique individuelle au risque de voir celle-ci oblitérer la première. Le risque inverse existe aussi. Bien souvent il manque une articulation systématique de l'analyse psychologique à la réalité sociale dans laquelle elle se situe.

2. La notion de "capacités"

D'autre part, dans l'expression "chances égales à capacités égales", qu'entend-on pas "capacités égales" ? Arrêtons-nous d'abord sur l'incapacité des psychologues à donner un contenu scientifique, "objectif" parce qu'indépendant du champ social, à ce terme. L'introduction par la psychologie différentielle d'une distinction entre "compétence" et "performance", loin de tarir le débat, n'a fait que le repousser dans un terrain sans doute plus fécond du point de vue de la recherche mais encore plus malaisé à investiguer : existe-t-il une compétence de base – l'intelligence – qui pourrait être décrite et quantifiée comme un trait caractérisant l'individu ?

De nombreux auteurs se sont attachés à développer une psychologie générale de l'intelligence. Piaget en particulier va même au-delà de l'ambition d'une description détaillée de l'acquisition des compétences individuelles en tentant d'en rendre compte par la saisie structurale des processus qui en seraient responsables. Parce qu'elle met en évidence que l'intelligence se définit par ses processus-mêmes et non point par des caractéristiques statiques qui seraient présentes en plus ou moins grande quantité, la théorie piagétienne souligne plus que toute autre sans doute la difficulté conceptuelle du choix d'une modalité de quantification des capacités cognitives de l'individu. Parce qu'elle replace l'observation des aptitudes du sujet dans la perspective temporelle qui caractérise justement les êtres vivants – a fortiori ceux dont le développement est lent – l'approche génétique éclaire l'identité des aptitudes cognitives des différents individus aux différentes étapes de leur croissance mentale. Dans nos propres recherches nous avons essayé de poursuivre dans une perspective constructiviste l'analyse de l'influence des processus interpersonnels et sociaux sur le développement intellectuel de l'individu. Des recherches expérimentales (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1979; Mugny, Perret-Clermont et Doise, à paraître; Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, à paraître) ont mis en évidence des caractéristiques inter-individuelles de ces processus cognitifs : l'intelligence (cernée par les processus opératoires à l'œuvre dans l'acquisition d'une notion, par exemple) semble s'élaborer de façon privilégiée lors de certaines interactions avec d'autres personnes et n'être que par la suite intériorisée par l'individu devenant alors seulement une compétence individuelle. Si dans l'étude différentielle

des âges d'acquisition des notions opératoires étudiées par Piaget, malgré la prétendue universalité de ces notions, il a été maintes fois constaté des décalages révélant une précocité relative des enfants de pays occidentaux ou, à l'intérieur de ces sociétés, de milieux socialement privilégiés (Coll-Salvador, Coll-Ventura et Miras-Mestres, 1974, par exemple), nous avons pu à plusieurs reprises montrer expérimentalement qu'il ne s'agissait en tout cas pas là d'une "incompétence" de la part des enfants d'origine modeste à élaborer ces notions : le retard qui s'observait dans leurs performances disparaissant dans plusieurs de nos expériences s'il leur est offert une courte séance (dix minutes environ) d'interactions sociales adéquates pour la construction des opérations impliquées (Perret-Clermont, 1979; Doise et Mugny, 1978; Mugny et Doise, 1979; Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, à paraître).

Par ailleurs, d'autres courants de recherche ont pris pour perspective, non pas l'élaboration d'une psychologie générale, mais celle d'une psychologie différentielle de l'intelligence : centrés sur l'objectif de décrire et de mesurer les différences inter-individuelles (souvent à des fins pratiques de sélection scolaire ou professionnelle), les auteurs de ces courants ont eu tendance à ne point s'investir dans des recherches qui viseraient à comprendre la nature des processus cognitifs. Ceci les conduit dans de nombreux cas, soit à éviter de préciser ce qui est entendu par "intelligence" – ainsi "l'intelligence c'est ce que mesure mon test" serait la définition purement opérationnelle qu'en donnait Binet en fondant la technique des tests –, soit à la caractériser a posteriori à l'aide, par exemple, des méthodes d'analyse factorielle. Mais celles-ci ne permettent de dépasser l'affirmation de Binet que dans le sens d'une analyse descriptive systématique des intuitions des auteurs dans le choix des items devant caractériser des niveaux ou des types d'intelligence. Comment pouvoir s'assurer que les prédictions – parfois efficaces – de ces tests se fondent sur une mesure de l'intelligence, faculté psychologique de l'intelligence, et non pas sur une mesure d'une certaine histoire culturelle et sociale de l'individu ? Ou simplement sur des concomitances dont la nature ne serait pas discernée ? Il nous semble que le contexte précis dans lequel travaille le chercheur joue un rôle très important dans la représentation qu'il aura et la définition qu'il donnera de cette "réalité" dénommée, peut-être à tort, "intelligence". Ainsi par exemple, la sélection des items lors de la fabrication d'un

test d'intelligence ne dépend-elle pas, soit d'attentes ou de normes préétablies, extérieures au fonctionnement du sujet, soit de critères relatifs à la valeur prédictive de ces épreuves quant à la réussite scolaire ou professionnelle ultérieure ? Nous sommes là bien éloignés d'une appréhension de l'intelligence en termes uniquement psychologiques. On peut montrer tout l'arbitraire des biais sociaux qui peuvent intervenir dans la construction d'un test de capacités ou dans son utilisation (Perrenoud, 1977 ; Cardinet, 1978). Mais si, d'un point de vue psychologique, il peut sembler s'agir là d'un arbitraire – peut-on encore le considérer comme tel d'un point de vue social ? On sait, par exemple, que de nombreux facteurs – autres que de simples aptitudes intellectuelles – concourent à la réussite professionnelle ou sont à l'origine de la conformité à certaines normes. Il se pourrait que l'objet des mesures effectuées à l'aide de ces tests ne soit pas l'intelligence – ce processus qui permet de connaître, de comprendre, de donner un sens à son environnement, voire de le maîtriser ou de s'y adapter – mais un ensemble de caractéristiques découlant de l'appartenance sociale de l'individu, qu'elle soit héritée de la famille ou appartenance nouvelle confirmée par l'école à titre de promotion sociale.

Les épreuves piagésiennes de diagnostic de l'intelligence sont-elles à l'abri de ces critiques puisqu'elles présentent une validation théorique qui permet de définir psychologiquement et épistémologiquement l'objet des mesures ? La preuve ne nous semble pas encore en avoir été apportée. En effet le développement de l'enfant tel qu'il y est décrit n'est pas indépendant du contexte social dans lequel il a lieu. Les auteurs piagésiens ont rapporté à maintes reprises des phénomènes de décalage qu'ils imputent au rôle du milieu qu'ils reconnaissent comme plus ou moins "facilitateur" pour le développement cognitif de l'individu. Or ce décalage semble se présenter dans la plupart des travaux en faveur des sujets issus des milieux occidentaux ou du moins fortement scolarisés, et à l'intérieur des milieux occidentaux se sont les enfants issus des couches moyennes ou supérieures qui semblent les plus avancés. On peut craindre alors – ne serait-ce que pour se préserver d'un éventuel biais ethnocentrique dans de telles observations – que la définition de l'intelligence qu'offre ce cadre théorique soit très marquée culturellement et qu'elle reflète non seulement un fonctionnement psychologique mais aussi un certain fonctionnement social particulier (Piaget lui-même a envisagé

cette question du rôle du fonctionnement social dans la détermination des formes de l'intelligence dans son ouvrage *Etudes sociologiques* (1965) mais n'a pas, à notre connaissance, conduit d'investigations empiriques directement sur ce sujet). S'il est montré – et les données de nos recherches mentionnées ci-dessus vont dans ce sens – que le niveau de conduite d'un sujet sur le plan cognitif dépend du type de relation sociale qu'il établit et entretient lorsqu'il déploie cette conduite, alors il devient difficile de considérer, même dans le cadre théorique piagésien, que l'intelligence est le résultat d'un fonctionnement ou d'une construction individuelle. Elle s'impose plutôt comme le résultat caractéristique de certaines relations et interactions inter-individuelles, même si, à certains moments, les individus s'approprient ces structurations cognitives élaborées collectivement pour s'adapter aux circonstances auxquelles ils font face individuellement.

Jusqu'ici nous n'avons abordé la question de la définition des "capacités" et de l'"intelligence" qu'en cherchant à les définir globalement. Il nous semble qu'une analyse identique à celle que nous venons de conduire peut être menée en étudiant les problèmes que pose la mesure d'aptitudes plus particulières. Nous pensons qu'elle montrerait, elle aussi, que ces formes particulières d'intelligence ne sont également jamais indépendantes du contexte social et qu'il ne serait donc pas légitime de les considérer comme des traits purement psychologiques et individuels.

Nous avons vu pour quelles raisons nous supposons que la possibilité de raisonner de façon abstraite sur une situation particulière serait liée au rapport social que l'individu entretient avec cette situation, et qu'un même raisonnement peut être facilité, ou au contraire entravé et de façons inverses dans différents groupes sociaux, selon les représentations sociales auxquelles les données du problème présenté font appel (Haroché et Pêcheux, 1971 ; Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976). La capacité de raisonner formellement ne serait donc pas une caractéristique du seul individu mais dépendante également de la situation sociale (présente ou invoquée) dans laquelle elle est élicitée. Quelles situations, plus ou moins "abstraites" (du point de vue de qui ?) choisir pour construire une épreuve ? Il s'agit bien là d'un choix social puisqu'il actualise toujours la référence à certaines pratiques sociales.

Dans le domaine de l'évaluation des capacités linguistiques règne

aisément le même type de confusion. Mesure-t-on la maîtrise par l'individu d'une "langue standard" – qui n'est jamais que la langue d'un sous-groupe de la société ou d'un modèle de langue élaboré par un sous-groupe – ou bien cerne-t-on l'aptitude de l'individu à communiquer ? Mais communiquer est un processus interactif qui engage toujours au moins deux individus (l'émetteur et le récepteur) : à qui attribuer la difficulté si le message "ne passe pas" ? Nous voici à nouveau face à un problème d'attribution causale en matière d'échec. Mesurer l'aptitude à communiquer exige au minimum que l'on se mette dans une situation qui permette d'inférer sans ambiguïté que la responsabilité de l'échec incombe à celui qui est testé. Mais qui définit cette situation, comment, et selon quels critères ? Et sur la base de quelles représentations de la relation, de la situation, de l'objet et de la finalité de la communication qui ne sont pas forcément partagées par les deux parties ? Robinson (1976) a montré déjà que le jeune enfant a toujours tendance à attribuer l'échec de la communication au récepteur même quand la cause en incombe, en fait, au locuteur. Comment dépasse-t-on ce stade et dans quelles conditions les processus de communication sont-ils bien perçus ?

Nous nous sommes attachée ici à identifier un certain nombre de mécanismes de nature sociale qui président au choix des modalités d'évaluation des différences inter-individuelles. D'autres processus psycho-sociaux encore peuvent être décrits à l'œuvre, tant dans les démarches de l'évaluateur (Noizet et Caverni, 1978) que de l'évalué (Fabre, 1980). Nous avons aussi tenté de montrer combien il est difficile de décrire l'intelligence – ou des capacités particulières – comme des caractéristiques individuelles abstraites de tout contexte social. Examinons encore maintenant les difficultés que posent les tentatives de quantifier ces différences.

3. La quantification des différences

L'interrogation que nous avons posée – existe-t-il une compétence de base, l'intelligence, qui pourrait être décrite et quantifiée comme un trait caractérisant l'individu ? – pose en effet encore une série de problèmes particuliers relatifs à la quantification des différences, ce qui nous appelle à formuler quelques considérations relatives aux méthodes les plus répandues de la psychométrie.

Analysant les caractéristiques techniques des tests, Trahan et

Dassa (1978) montrent comment "un instrument élaboré selon les principes psychométriques classiques, postulant la normalité, sert à amplifier les différences inter-individuelles"; les épreuves classiques sont ainsi construites qu'elles jouent "le rôle de microscope pour le chercheur en psychologie différentielle". Si, comme le soulignent Trahan et Dassa, cette méthode peut se justifier dans certains contextes de recherche, il n'est cependant pas légitime de la transposer dans d'autres contextes – tels ceux qui impliquent des décisions – sans s'interroger sur les choix qu'elle véhicule. Amplifier les différences (l'effet de la fonction "microscope"), est-ce un choix légitime dans le domaine pédagogique ? A partir de quel seuil peut-on parler de l'existence d'une différence et quand devient-elle significative ? Et ce seuil, est-on en droit de le définir ainsi par principe technique ? Cette question relative aux critères utilisés pour être en droit de parler d'une différence est d'autant plus pertinente qu'il faut considérer que si les épreuves – par construction – font ressortir des "différences", le processus institutionnel dans lequel s'inscrit cette évaluation ne s'arrête pas là. C'est sur la base de ces différences – mais quelle valeur à l'échelle de la loupe utilisée pour les déceler ? – que l'on justifie en général l'accès à des filières différenciées débouchant sur des inégalités d'accès aux connaissances et aux privilèges. En faisant reposer (ou en légitimant) ses pratiques institutionnelles sur une telle conception de l'intelligence trop étroitement inspirée des méthodes de recherche de la psychologie différentielle, l'école risque d'avoir une action essentiellement différenciatrice et hiérarchisante sur des différences dont la signification au départ n'est pas forcément pertinente, mais qui le deviendraient parce qu'amplifiées par la signification que l'institution leur attribue.

L'analyse de l'échec scolaire dans sa définition institutionnelle a permis d'examiner ici différents mécanismes et procédés médiateurs de la fonction sélective et différenciatrice de l'école. Pour l'accomplir, elle recherche des différences. Mais sélectionner ne saurait être la seule fonction de l'école. On s'attend à ce qu'elle enseigne, qu'elle éduque les enfants qu'elle prend en charge. Le fait-elle ? Et quelle place tiennent alors ces différences ? Leur prise en compte favorise-t-elle réellement l'approche didactique de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève ?

Pour répondre à cette question il ne suffit pas d'examiner, comme nous venons de le faire, les processus institutionnels et les

problèmes techniques relatifs au phénomène échec scolaire. Il faut aussi tenter de décrire les processus pédagogiques et cognitifs : dans quelles circonstances observe-t-on effectivement une transformation réussie des capacités cognitives de l'individu à la suite d'une intervention à intention éducative ?

Nous avons distingué deux dimensions de l'échec scolaire : l'une concernant sa définition institutionnelle que nous venons de discuter ; l'autre relative à l'échec à l'apprentissage de connaissances ou de savoir-faire qui nous concerne maintenant pour élaborer une réponse à la dernière question soulevée.

V. L'ECHEC A L'APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES

Qu'est-ce qu'éduquer ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'appelle-t-on "connaissances" ? Ces questions pourraient, elles aussi, nous introduire dans un long débat. Mais nous choisirons de ne pas nous y étendre ici pour deux raisons. L'une est la similitude entre cette discussion et celle relative à l'intelligence déjà abordée ci-dessus. Rares, en effet, sont les psychologues qui ont marqué les courants d'étude de l'intelligence sans l'avoir fait en raison de leurs préoccupations pédagogiques préalables. Souvent aussi ils ont débordé leur champ initial de préoccupations psychologiques pour entrer dans le domaine des processus éducatifs – mais sans pour autant toujours prendre les précautions d'analyse que nécessite toute transposition.

L'autre raison qui préside à notre intention de ne point tenter ici de définition générale de l'éducation ou de la connaissance – outre la difficulté d'une telle entreprise ! – est la nature essentiellement culturelle et sociale de cette tâche. L'école, non seulement en tant qu'institution de sélection et d'orientation professionnelle, mais aussi en tant que lieu de transformation des compétences des individus et de développement de leurs potentialités, est un enjeu pour les différents groupes sociaux et les systèmes de valeurs et de représentations sociales qu'ils véhiculent : image de l'enfance, rapport au savoir, légitimation du pouvoir, nature des rapports inter-individuels, attentes, etc... On peut donc s'attendre à ce que chaque groupe social soit porteur de représentations sociales différentes définissant l'intelligence, la connaissance, l'éducation. Comment trouver alors une définition générale qui recouvrirait toutes les

significations sociales et tous les enjeux de ces concepts ?

Notre propos sera plutôt centré sur une des conditions qui devrait être remplie pour que les sciences humaines puissent contribuer à un débat sur les objectifs pédagogiques et que De Ketele (1980) présente avec force : la nécessité d'avoir à disposition (et donc d'élaborer) des cadres conceptuels et des instruments d'évaluation permettant d'observer dans quelle mesure les moyens pédagogiques préconisés contribuent effectivement à se rapprocher des objectifs choisis et explicités pour les groupes d'élèves concernés. Les travaux relatifs à la pédagogie de maîtrise ouvrent sans doute la voie mais se heurtent aux difficultés que rencontre la définition d'objectifs précis (à ne pas confondre avec les finalités). La définition de ceux-ci nécessite à la fois une analyse épistémologique de la connaissance à acquérir et une considération de la signification psychologique des notions concernées pour l'individu qui va les apprendre. Ces conditions sont difficiles à réunir.

Si, sensibles à la précarité des concepts psychologiques relatifs à la définition des "compétences individuelles", les psychopédagogues ne parlent plus d'"élèves inaptes" mais des "bases qui leur manqueraient" pour l'apprentissage de telle notion ou pour suivre telle section scolaire : est-on plus précis pour autant ? Quelles sont ces bases pré-requises dont on dit souvent aussi que leur acquisition dépend de la "richesse du milieu familial" ? Le discours pédagogique est encore silencieux sur ce point. Si Lautrey (1980) a pu suggérer par ses travaux que certains milieux plus que d'autres sont susceptibles de favoriser une structuration de la pensée, il faut encore examiner soigneusement si – et alors comment – ces processus de structuration influeraient sur l'acquisition des connaissances pré-requises à l'apprentissage scolaire. L'étape suivante étant une étude systématique des procédés pédagogiques et de leurs incidences psychologiques sur l'élève. Toute intervention à intention éducative, l'est-elle effectivement ? La recherche en ces termes reste encore à faire, comme le préconise Brun (1978) : les situations didactiques, leurs caractéristiques et leurs apports spécifiques à l'élève aux différentes étapes de son apprentissage doivent encore être étudiées en elles-mêmes afin, d'une part, de pouvoir éventuellement les améliorer et, d'autre part, de permettre au maître de suivre l'enfant dans le processus de sa formation. Ainsi, par exemple, si la psychologie génétique a su s'enrichir de descrip-

tions et d'analyses des stades et des mécanismes de construction des connaissances, en particulier dans le domaine logico-mathématique, celles-ci ne peuvent être cependant directement utilisées pour fonder une intervention pédagogique même dans des domaines aussi voisins que l'enseignement des mathématiques. En effet, par ses particularités psychosociales, son objet culturellement défini et sa finalité, le contexte didactique crée des conditions différentes de la situation d'entretien clinique observée par les psychologues.

Les épreuves pédagogiques (tests, épreuves notées ou examens) pratiquées à l'école sont censées remplir plusieurs fonctions : bilan des connaissances acquises par l'élève, régulation du processus d'apprentissage, dépistage des enfants ayant des difficultés majeures et sélection en vue des enseignements ultérieurs. Comment remplir simultanément ces fonctions diverses ? Il semblerait que selon le moment de la scolarité la fonction première de l'évaluation pédagogique varie : au début de l'école primaire le dépistage et le bilan des connaissances (en lecture notamment) l'emporteraient le plus souvent. A la veille de l'entrée dans l'enseignement secondaire le rôle de sélection s'ajoute plus clairement à celui du bilan sommatif. Et c'est peut-être seulement dans des situations pédagogiques privilégiées que le maître parvient à établir des épreuves qui le renseignent quant aux modalités d'ajustement éventuel de son enseignement.

Examinons une à une chacune de ces fonctions de l'évaluation. Il n'est pas si facile de construire des épreuves pédagogiques qui permettent réellement de faire un bilan objectif des connaissances acquises. En effet, et les psychopédagogues le savent bien, la compréhension d'une notion peut se faire à plusieurs niveaux et il est souvent observé que des individus peuvent avoir développé des connaissances intuitives dans un certain contexte qu'ils ne transfèrent ensuite que difficilement à une autre situation. Pour considérer une notion comme maîtrisée par l'élève : quel degré de généralisation faut-il en attendre ? Et celui-ci une fois précisé il faut encore se demander si l'élève a pu lors de l'enseignement percevoir et donc s'ajuster à tout ce qui était attendu de lui, vérifier que les objectifs de l'apprentissage sont explicites et complets pour l'élève.

L'évaluation, en donnant l'occasion au maître de prendre conscience de décalages existant entre ses objectifs d'une part et les acquis des élèves d'autre part, peut remplir une fonction de régulation

de l'enseignement vers une meilleure adaptation aux problèmes et au rythme de compréhension des élèves. Pour ces derniers aussi le résultat d'une évaluation peut être une information utile sur des lacunes à combler, des apprentissages à renforcer, etc... L'évaluation ne pourra remplir ce rôle cependant que dans des conditions bien précises : pour que ses résultats procurent une réelle information sur les apprentissages, tant pour le maître que pour l'élève, il faut d'abord que l'épreuve porte suffisamment précisément sur les notions qui sont liées à l'objet actuel de l'enseignement et ne soit donc pas trop générale. Il faut aussi que l'enseignant soit en mesure de modifier sa leçon, ou son programme, pour tenir compte de ces informations ; ou que l'élève soit motivé et sache comment il peut procéder pour parfaire ses apprentissages. Ces conditions ne sont pas toujours remplies.

Lorsque des épreuves pédagogiques sont construites pour sélectionner les élèves pour un enseignement précis il faudrait qu'elles puissent être élaborées à la suite d'une analyse précise et assurée des apprentissages pré-requis ("les bases" nécessaires) que nécessite cette formation ultérieure. Cette analyse fait généralement défaut. Par manque de temps, parce que ces pré-requis ont rarement fait l'objet d'études spécifiques de la part de psycho-pédagogues ; ou parce que les matières à enseigner n'ont généralement pas une structure si "logique" qu'on pourrait en quelque sorte simplement déduire quelles connaissances préalables seraient nécessaires pour acquérir la suivante. Faute de ces informations, ce genre d'épreuves se fonde sur d'autres références issues de la pratique psychométrique ou de traditions scolaires et culturelles qui offrent une certaine conception de ces "bases" nécessaires. Il est fort probable que par expérience les constructeurs de ces épreuves incluent effectivement dans celles-ci des questions pertinentes portant sur les connaissances requises pour suivre le programme de formation envisagé, mais il est fort probable aussi que toutes les demandes de l'épreuve ne soient pas également pertinentes par rapport à cette fonction.

Nous faisons l'hypothèse qu'en l'absence d'une analyse rigoureuse de la structure et de la généralité des notions à apprendre et à évaluer ; qu'en l'absence d'une définition très précise des "bases" nécessaires aux apprentissages ultérieurs ainsi que dans tous les cas où le maître ne peut pas modifier son enseignement, les épreuves d'évaluation comportent alors nécessairement des éléments (questions,

items) non-pertinents sur le plan pédagogique. Ces éléments supplémentaires présents dans l'épreuve n'auraient pas, eux, une fonction pédagogique (sommative, ou de prédiction de la réussite aux apprentissages ultérieurs) mais joueraient sans doute une autre fonction sociale : soit celle d'une sélection sociale pour répondre aux normes de l'institution (voir plus haut les réflexions sur la dimension institutionnelle de l'échec), soit celle d'un renforcement du jeu de la compétition scolaire ("motivons les élèves par les notes"). Cette compétition servirait d'une part à exercer la fonction sélective de l'institution et d'autre part, à un niveau plus psychologique, répondrait à une attente d'identification sociale, à un besoin de comparaison sociale, souvent manifesté par les jeunes enfants et adolescents. Ce besoin d'ailleurs, peut-être que les modalités actuelles de l'école l'exacerbent.

Cela signifierait que lors de la construction d'une épreuve le psychopédagogue ou l'enseignant risque fort d'introduire des questions qui ne soient pas directement en prise sur la matière étudiée. En effet si pour différentes raisons (tradition de la psychométrie, ou nécessité de construire une épreuve permettant de sélectionner un nombre limité d'individus) l'auteur essaie de construire un instrument qui "discrimine" les élèves (*), il risque d'être entraîné à accroître le poids de différences non-pertinentes du point de vue de l'apprentissage envisagé mais qui catégorise effectivement les sujets en classes distinctes. Parallèlement, si ce n'est pas l'enseignant qui établit l'épreuve, cela peut le conduire, surtout s'il a le souci qu'une proportion "correcte" de ses élèves réussisse les épreuves, à une certaine distorsion de son activité pédagogique l'entraînant à négliger certains aspects fondamentaux de l'apprentissage en faveur d'autres éléments moins importants mais plus discriminants (cela peut conduire l'enseignant, par exemple, à insister sur la précision de l'orthographe au point d'inhiber chez de nombreux enfants de la classe leurs capacités à produire des textes écrits).

* Sauf, bien sûr, lorsque l'enseignement reçu antérieurement par les élèves a été en lui-même sélectif; mais lorsque tel est le cas, c'est souvent parce que le maître souhaite préparer ses élèves – au moins les "meilleurs" – à réussir l'examen et la forme sélective de celui-ci renforce par là-même celle de l'enseignement.

Pour construire des épreuves qui permettraient vraiment de faire ressortir ce que l'individu a réellement appris au cours de la situation didactique, il ne peut être postulé (au travers d'un modèle a priori comme celui d'une courbe de Gauss) que le fruit de l'enseignement se répartira au hasard dans la population, ou qu'il germera inégalement et aléatoirement. Si une intervention pédagogique atteint son but il devrait pouvoir être observé plutôt que l'ensemble des élèves se ressemblent en ce qui concerne l'acquisition des connaissances concernées. Les différences qui subsisteront entre les élèves – qui ne seront évidemment jamais des personnes parfaitement identiques, tel n'est pas le but – ne devraient pas atteindre pour la capacité enseignée un seuil préalablement explicité comme témoin d'une absence de maîtrise de la capacité que l'on cherche à développer. Si l'enseignement réussit, le modèle de la distribution des sujets par rapport à la connaissance qu'il promet ne devrait plus être une courbe de Gauss mais des courbes biaisées ou rectangulaires (Trahan et Dassa, 1978). Certes, en raffinant – surtout a posteriori – le choix des items, il reste toujours théoriquement possible de reconstruire une courbe de Gauss. Mais la modification apportée alors à l'éventail des items sera-t-elle pertinente du point de vue pédagogique, portera-t-elle effectivement sur des éléments essentiels de l'enseignement ? Si tel est le cas, ils auraient dû être prévus antérieurement dans la construction de l'instrument et démontreraient ainsi que l'intervention n'a en tout cas pas atteint l'objectif pédagogique que serait : enseigner à tous les élèves les notions choisies comme objet de l'étude.

VI. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans l'examen que nous venons de faire des questions d'évaluation pédagogique surgit à nouveau le problème de l'interprétation : si l'on constate objectivement ou non que tous les élèves n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissages préalablement établis : comment va-t-on attribuer les causes de l'échec ainsi perçu ?

Une intervention pédagogique est un acte social interactif de communication puisque l'éducateur se fait le porte-parole d'une intention particulière et préalablement définie quant aux conduites attendues de l'élève et cette attente doit, d'une manière ou d'une autre, être communiquée à l'élève pour qu'il y réponde. Si dans un contexte

donné, à la suite d'une action didactique, l'enfant ne répond pas à l'attente : est-ce dû à l'incapacité de l'élève, du maître ou de la méthode ?

Répondre en imputant l'échec à l'un ou à l'autre de ces termes n'a aucun sens puisqu'ils sont tous trois des éléments d'un processus interactif. Par contre, pouvoir établir et observer de telles situations et surtout se donner les moyens d'observer les effets de modifications apportées devrait permettre aux partenaires de l'entreprise pédagogique de se mettre en recherche, de réfléchir sur leurs pratiques (d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation, de communication, de relation sociale, etc...) afin de créer des situations nouvelles, de choisir et négocier les objectifs visés et de collaborer dans l'élaboration de moyens permettant de les atteindre. Une telle dynamique n'appellerait plus à une centration sur les différences inter-individuelles chez les élèves mais à une recherche sur la qualité de l'intervention éducative; elle n'aurait pas ces coûts sociaux si lourds qu'engendre la compétition et que nous avons dû évoquer : désarroi psychologique, dépréciation des potentialités de nombre d'individus, stéréotypie des groupes sociaux et de leurs relations, agressivité, et ceci tant au niveau des élèves que des enseignants et des parents.

Nous venons de rappeler que l'apprentissage chez l'élève résulte d'un processus interactif et qu'il peut s'inscrire dans une dynamique, c'est-à-dire évoluer dans le temps, si de part et d'autre l'activité des partenaires de la situation d'apprentissage se modifie en fonction des résultats à la recherche des moyens d'atteindre les objectifs fixés.

Au niveau individuel cette dynamique peut avoir des répercussions profondes sur la personnalité à tel point que dans ses travaux cliniques Pain (1981) considère la difficulté d'apprentissage chez l'enfant comme un symptôme dont on peut, par une investigation psychologique appropriée, démasquer la fonction dans la structuration de la personnalité, ce qui souvent constitue en soi un traitement du trouble. Saisir correctement la signification de l'échec permettrait de le dépasser.

Cette dynamique d'un processus qui est toujours à la fois individuel et relationnel s'inscrit d'autre part aussi toujours dans un champ social : celui des relations familiales d'abord, celui de l'école et du monde social plus large ensuite. Ces champs ont également leurs dynamiques propres mais sont en interaction les uns avec les autres.

Observer une modification des processus d'interaction à l'intérieur de l'école c'est observer une modification de la dynamique qui met aussi en relation l'école et la famille, l'école et la cité.

Probablement que dans la dynamique de ces différents champs le facteur temps tient un rôle particulier à plusieurs niveaux : délais de maturation variables chez les enfants sur le plan psychologique; fixité relative des normes de fonctionnement des institutions; place de la compétition dans les rapports économiques et sociaux, etc.

Dans la plupart des lieux du système scolaire, l'accès à une formation est conditionné par la réussite d'un autre enseignement dans un délai normativement fixé (limite d'âge, durée des plans d'études, etc...). Cela signifie qu'il s'opère une sélection sur le critère de la vitesse relative d'apprentissage (avec le risque – difficile à quantifier – que cette sélection en fait ne s'opère même pas sur la vitesse d'apprentissage dans la situation scolaire mais plutôt sur des apprentissages antérieurs ou extérieurs à l'école). Une sélection sur un tel critère de temps est une modalité de renforcement de la compétition sociale qui, du point de vue psychologique, n'a rien à voir en fait, ni avec la capacité effective du sujet à faire face à des apprentissages, ni avec les potentialités de l'action pédagogique en tant que telle.

Souvent les théories psychologiques semblent se réjouir d'expliquer la relative longueur de l'enfance humaine par rapport à celle d'autres espèces vivantes, par la recherche des potentialités qu'elle permet de développer. Ces potentialités, dans leur étendue, dans leur diversité, et dans leur richesse, la communauté doit sans doute encore les découvrir. En attendant elle risque bien souvent, lors des sélections scolaires en particulier, de raccourcir l'enfance de ceux dont elle ne reconnaît pas les potentialités en les privant du temps nécessaire à leur développement.

Neuchâtel et Genève, août 1980

BIBLIOGRAPHIE CITEE

- BELL, N. – L'attribution causale de la situation scolaire : quelques effets de la sélection scolaire. Mémoire de licence. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1980.
- BOUDON, R. – L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. A. Colin, Paris, 1973.
- BRUN, J. – L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. In : L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (Eds) L'évaluation formative dans un enseignement différencié. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1979.
- CARDINET, J. – L'évaluation scolaire et l'égalité des chances. IRDP/R 78.20. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1978.
- COLL-SALVADOR, C., COLL-VENTURA, C, MIRAS MESTRES, M. – Genesis de la clasificacion y medios socio-économicos. Genesis de la seriacion y medios socio-économicos. Annuarios de psicología, Universidad de Barcelona, 1974, 10, 53-99.
- DE KETELE, J.M. – Observer pour éduquer. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1980.
- DOISE, W. – L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W. – Images, représentations idéologiques et expérimentation psychosociologique. Information sur les Sciences Sociales, 1978
- DOISE, W., MEYER, G., PERRET-CLERMONT, A.N. – Représentations sociales d'élèves en fin de scolarité obligatoire. Cahier de la Section des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1976, No 2.
- DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N. – Social interaction and the development of cognitive operations. European Journal of Social Psychology, 1975, 5, 367-383.
- FABRE, J.M. – Jugements et certitudes. Recherche sur l'évaluation des connaissances. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1980.

- HAROCHE, C., PECHEUX, M. – Etude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable. Bulletin du C.E.R.P., 1971, 20, 2, 115-129
- HUTMACHER, W. – L'inégalité sociale devant l'école à Genève : bref bilan statistique. Service de la Recherche Sociologique, DIP, Genève, 1977.
- LAUTREY, J. – Classe sociale, milieu familial, intelligence. Presses Universitaires de France, Paris, 1980.
- MOLLO, S. – Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école. Casterman, 1975.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES – L'école en question. Imprimeries populaires, Lausanne et Genève, 1978.
- MUGNY, G., DOISE, W. – Factores sociológicos y psicosociológicos en el desarrollo cognitivo. Annuario de Psicología, Universidad de Barcelona, 1978, No 6.
- MUGNY, G., DOISE, W. – Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif : nouvelle illustration expérimentale. Annuario de Psicología, 1979, 21, 2, Madrid.
- MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., DOISE, W. – Coordinations interpersonnelles et différences sociologiques dans la construction de l'intellect. A paraître in : Stephenson, G.M. et Davis, J.H. (Eds) Progress in Applied Social Psychology, Wiley, vol. 1
- MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., LOIZU, N. – Psicosociología y escuela : hacia una psicopedagogia genética. Infancia y aprendizaje, 1978, 2, 23-35.
- PERRENOUD, P. – L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Quelques hypothèses. SRS 77.06. Service de la Recherche Sociologique, Genève, 1977.
- PERRET-CLERMONT, A.N. – La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1979.
- PERRET-CLERMONT, A.N. et SCHUBAUER-LEONI, M.L. – Conflict and cooperation as opportunities for learning. In : R. Robinson (ed.) Communication in Child Development, Academic Press (à paraître).

- PIAGET, J. – Etudes sociologiques. Droz, Genève, 1965.
- PLATON – La République. Edition de la traduction de R. Baccou, Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- ROBINSON, E.J., ROBINSON, W.P. – The young child understanding of communication. Developmental psychology, 1976, 12, 4, 328-333.
- SERMET, G., SERMET, M., STEFFEN, N. – Où et comment s'actualisent les différences socio-culturelles entre la famille et l'école. Mémoire de recherche. Texte photocopie. Psychologie sociale de l'éducation. Université de Genève, 1978.
- SIEBER, S.D., WILDER, D.E. – Teaching styles : parental preferences and professional role definitions. In : M.W. MILES et W.W. CHARTERS, Learning in social settings. Allyn & Bacon, 1970.
- TRAHAN, M., DASSA, C. – La courbe normale en psychométrie et en éducatrice : postulat, constante naturelle ou erreur scientifique ? Revue des sciences de l'éducation (Montréal), 1978, 4, 1, 73-80.

LES REPRESENTATIONS SOCIALES
DANS LA RELATION MAITRE - ELEVE :
UNE LECTURE DE L'EFFET
DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT

Noële Baker

En mettant en lumière l'importance de l'influence des attentes du maître sur les performances des élèves, l'ouvrage fort controversé "Pygmalion à l'école" (Rosenthal et Jacobson, 1968) a soulevé bien des remous.

Le débat qu'il a engagé nous semble exemplaire en pédagogie dans la mesure où il concerne la relation maître-élève. Le domaine de recherche en éducation qu'il recouvre, bien nourri depuis dix ans, semble être un lieu de rassemblement de difficultés caractéristiques de la recherche en éducation : difficultés tant au niveau méthodologique qu'au niveau théorique.

Au niveau méthodologique, la difficulté de la recherche sur le terrain s'est vite fait sentir. Ce type de recherche est encore peu courant en pédagogie. D'autre part son objet d'étude, les "attentes", est resté peu clair. En effet, jamais Rosenthal et Jacobson n'ont même défini ce qu'étaient ces "attentes".

Au niveau théorique, ces recherches semblent souvent avoir été conçues dans un cadre théorique incomplet. Elles ont eu recours uniquement à l'explication de la psychologie individuelle, or l'acte pédagogique est par essence inter-individuel. Le poids théorique imputé aux variables psychologiques individuelles n'a pas permis d'articuler le psychologique individuel et le social inter-individuel. La négligence, tant pour la description que pour l'explication de variables économiques, politiques, sociologiques et sociales, rend ces recherches incomplètes. Nous nous proposons dans cet article d'analyser cette négligence afin de voir à quels niveaux devraient être mises en relations les dimensions psychologiques et sociales. Nous montrerons pourquoi il nous semble qu'une articulation psychosociologique est le cadre nécessaire dans lequel des recherches expérimentales de ce type devraient être replacées pour rendre une certaine intelligibilité aux résultats, à première vue contradictoires, qu'elles présentent souvent. Mais si cette perspective théorique plus large est nécessaire, elle n'est pas pour autant limitative. D'autres approches, inspirées de l'ethnologie ou de la sociologie des organisations, par exemple, pourraient apporter elles aussi des éclairages intéressants.

Nous nous proposons tout d'abord de rappeler rapidement quelques expériences nord-américaines bien connues, qui tentent de démontrer dans le champ pédagogique "l'effet des attentes" tel qu'il a été décrit par Rosenthal et Jacobson. Nous en retiendrons les résultats essentiels en tâchant d'en relever les constantes et les contradictions.

Cette analyse sera faite dans le but de situer le problème des "attentes" dans un cadre théorique explicatif. Nous émettons, en effet, l'hypothèse que si cette problématique a été controversée dans tous ses aspects, c'est dû, en partie, à un manque de cadre théorique adéquat. Comme le dit Deschamps "... Les études empiriques, pour astucieuses qu'elles puissent être et quel que soit leur pouvoir de fascination, n'en sont pas moins vaines sans un développement théorique sérieux...".

Nous tenterons donc de situer théoriquement le problème des "attentes" dans le contexte social où elles sont observées. En particulier nous examinerons si des concepts théoriques empruntés à la psychologie sociale peuvent rendre compte, du moins en partie, de ces processus:

I. DES FAITS ETONNANTS, INCROYABLES OU DOUTEUX

En 1968 paraît "Pygmalion à l'école", ouvrage de Rosenthal et Jacobson sur les "effets des attentes" des maîtres. Les chercheurs avaient émis l'hypothèse que si un maître attend beaucoup d'un élève (dans sa production scolaire notamment), ce dernier progressera de façon significative. Autrement dit, les "attentes" des maîtres pourraient se transformer en prophéties à réalisation automatique.

Les 650 élèves (de la première à la sixième primaire) et les maîtres d'"Oak school" furent le terrain d'expérimentation de ces hypothèses. Ainsi en 1964, les 650 élèves passent le test TOGA de Flanagan (une des versions du QI). Arbitrairement les chercheurs désignent 20% des élèves "miracles" ou "démarreurs", c'est-à-dire ceux dont ils prédisaient un épanouissement intellectuel exceptionnel au cours de l'année scolaire à venir.

Juste avant la rentrée scolaire les noms des enfants "démarreurs" sont transmis aux maîtres. En janvier 65, mai 65 et mai 66 le groupe expérimental (les élèves "démarreurs") et le groupe contrôle (les autres élèves) repassèrent tous le test TOGA. Les fiches et les notes scolaires ainsi que les appréciations subjectives des maîtres sont également dépouillées pour évaluer les effets de la prophétie. Les résultats sont spectaculaires : les élèves arbitrairement désignés "démarreurs" obtiennent un gain de QI significativement plus élevé que celui de leurs

camarades. Selon ces auteurs il apparaît aussi que :

- l'effet de la prophétie est d'autant plus important que l'enfant est jeune (première et deuxième primaires);
- les filles montrent un léger avantage sur les garçons;
- le groupe moyen (les enfants étaient regroupés en groupes, lents moyens, rapides) profite le plus du préjugé favorable;
- les enfants d'un groupe minoritaire, ici les Mexicains, sont plus avantagés par un préjugé favorable (bien que statistiquement non significatif);
- des progrès en lecture sont nets pour les enfants "démarrateurs".

Les pédagogues nourris jusqu'alors d'une psychologie individuelle qui a tellement étudié l'enfant indépendamment de son milieu social ou en considérant celui-ci globalement comme une variable surajoutée furent surpris (fascinés !) ou sceptiques quant à de tels résultats. Ces résultats firent l'effet d'une bombe, suscitant de nombreuses controverses dans les milieux pédagogiques et psychologiques. On peut dire qu'il s'est, peu à peu, créé un "mythe Pygmalion" où la magie semble être l'explication de ce phénomène. Ce mythe a donné lieu à une profusion d'articles pédagogiques. Notons cependant, au passage, que la même problématique avait déjà été soulevée bien avant par des psychologues et des psychologues expérimentaux (voir article de synthèse, Rosenthal, 1967).

II. UNE CONTROVERSE ET UNE AVALANCHE DE TRAVAUX

1. Au niveau de la recherche pédagogique citons tout d'abord en réaction à cette publication :

- Une série d'articles critiques. La méthodologie employée, l'emploi du test TOGA, l'interprétation des données et même l'honnêteté des chercheurs furent largement contestés par Snow (1969), Grieger (1971), Thronk (1968), Barber (1973), entre autres.
- Viennent ensuite des articles de réplique : Claiborn (1969), par exemple, qui a tenté une expérience très similaire à celle d'Oak School.
- Des articles de continuation, enfin. Ceux-ci reprennent la problématique des "attentes" en modifiant ou en insistant sur certains aspects particuliers. Brophy et Good (1970), Meichenbaum, Bowers et Ross (1969), Palardy (1969), Beez (1968) et Rist (1970) en sont

de bons exemples.

2. Au niveau de la recherche en psychologie, dès le "Clever Hans" de Pfungst en 1911, le cheval savant "calculateur" qui répondait aux attentes de son maître communiquées de façon imperceptible, la psychologie expérimentale s'intéresse à l'influence réciproque (involontaire et/ou inconsciente) de l'expérimentateur sur le sujet. La psychologie animale étudie elle aussi les effets de l'"attente" sur les rats et les planaires.

Parallèlement, en médecine, l'effet "placebo" provoque le même désarmement chez certains médecins. L'"effet placebo" semble participer du même type de mythe que le mythe "Pygmalion". La magie semble ici aussi expliquer les "guérisons-miracles".

3. Examen de quelques études

Mais, pour revenir au domaine pédagogique, quatre articles américains (bien connus) de "continuation" ont retenu notre attention : Chacun ayant le mérite de soulever le problème des "attentes" sous un aspect différent et selon des méthodes différentes. Nous résumerons ci-après l'essentiel des buts, méthodes et déroulement de chaque expérience pour pouvoir ensuite les analyser à travers un cadre théorique autre.

a) Leurs méthodes

Brophy et Good (1970)

Ces auteurs se demandent comment les attentes des professeurs s'actualisent dans leurs interactions avec les élèves et comment les élèves y répondent. Notons qu'à la différence de Rosenthal et Jacobson, il ne s'agit pas d'attentes induites arbitrairement, mais de l'observation d'attentes existant naturellement chez les professeurs. L'expérience se déroule aux USA dans quatre classes de première année primaire. Les élèves proviennent en majorité de milieu socio-culturel défavorisé. Les maîtres durent élaborer une liste subjective de classification de leurs élèves. Les chercheurs en sélectionnèrent 12 (6 au haut de l'échelle et 6 au bas de l'échelle).

Ces derniers, en interaction avec leurs maîtres, sont alors scrupuleusement observés. Les chercheurs relèvent notamment : Le nombre d'interactions initiées soit par l'enseignant, soit par l'élève; la qualité

des réponses de l'élève; le type de feed-back du maître à la réponse de l'élève; le type d'interaction (disciplinaire, académique, etc...); les comportements - "lever la main" - et les possibilités de questions ou réponses offertes par l'enseignant, sont codifiés. Ces données furent traitées quantitativement et qualitativement.

Meichenbaum, Bowers et Ross (1969)

Ils examinent quels sont les effets d'attentes existant naturellement et d'attentes induites chez les maîtres sur le comportement des maîtres, le comportement des élèves et sur les résultats académiques de ces derniers. L'influence d'attentes induites sur des attentes pré-existantes est donc envisagée. Cette recherche peut être considérée comme uniquement qualitative et indicative, vu la limitation de l'échantillon, à savoir : 14 adolescentes et 4 professeurs d'une école professionnelle (USA) pour filles.

Les quatre professeurs établirent, ici encore, une liste de classification de leurs élèves au sujet de leur potentiel "intellectuel et académique" d'après les résultats aux épreuves scolaires et les comportements en classe. Le groupe expérimental est formé par 6 des élèves (3 reconnues bonnes, 3 reconnues mauvaises) désignées "démarreurs". Pendant cinq semaines les professeurs et les élèves sont observés en classe, dont trois semaines après induction du préjugé. Les comportements des élèves sont observés et enregistrés selon une échelle qui mesure le degré d'adéquation de leur comportement à la tâche scolaire. Les enseignants sont également observés dans leurs divers types d'interactions avec les élèves.

Palardy (1969)

Ce chercheur se penche sur l'influence du sexe de l'élève dans le problème des attentes. Il se demande si les attentes spontanées des enseignants quant à une supériorité des garçons dans la capacité à apprendre à lire auraient des effets sur l'apprentissage réel en lecture.

Un questionnaire sur les capacités en lecture des garçons et des filles est envoyé à 63 enseignants, utilisant la même méthode de lecture en première année primaire, en Ohio, USA. Après dépouillement des questionnaires, deux groupes de maîtres sont distingués :

a) ceux qui sont convaincus de l'égalité d'aptitude en lecture des

garçons et des filles,

b) ceux qui sont persuadés que 50 à 60% seulement des garçons liront aussi bien que les filles.

Alors 105 filles et 111 garçons passèrent en début et en fin d'année un test de lecture (Ginn et Compagny Reading Readiness en début d'année; Stanford Achievement Test en fin d'année, avec une covariable utilisant le Otis Lennon QI).

Les résultats furent traités statistiquement.

Rist (1970)

Il observe pendant deux ans et demi les attitudes des enseignants et des élèves dans leurs interactions, pour mettre à jour l'émergence des préjugés et leur implantation au sein d'une classe, ainsi que la base sur laquelle des attentes différenciées à l'égard des élèves se forment et comment elles se manifestent en classe.

Cette étude longitudinale est une micro-analyse utilisant des méthodes de "micro-ethnologie". C'est une réflexion qualitative sur le problème des préjugés, donc d'un certain type d'attentes.

b) Leurs résultats

De ces quatre expériences nous retiendrons certains résultats intéressants. Nous les avons synthétiquement regroupés par thème.

Nous constatons que les études résumées ci-dessus ont examiné les effets des attentes sur le QI des élèves, sur leurs résultats scolaires, sur leurs comportements, sur les comportements des enseignants et leurs interactions avec les élèves. Ces études ont aussi examiné ou constaté les effets des attentes selon les variables âge, sexe et différences inter-individuelles. Examinons et comparons ces résultats.

Il ne peut, bien entendu, s'agir ici d'une comparaison d'expériences au sens strict, puisque chaque étude emploie des méthodes, des échantillons, des traitements de données différents. Mais, puisque le but de ces expériences, à savoir de trouver et démontrer "l'effet des attentes" leur est commun, les résultats devraient se recouper et converger. C'est pourquoi nous prenons la liberté de cette comparaison. Nous envisagerons les similitudes ou divergences des expériences (citées ci-dessus) qui croient avoir prouvé (ou contribué à éclaircir) la problématique de "Pygmalion".

Au niveau des résultats scolaires, Rosenthal et Jacobson constatent une nette amélioration des résultats scolaires, en tout cas en lecture; Brophy et Good rapportent une facilité de lecture pour les élèves considérés comme bons; Meichenbaum, Bowers et Ross voient une amélioration nette des notes des examens des élèves désignés "démarrateurs"; Palardy montre que les garçons "bénéficiant" d'un préjugé défavorable lisent considérablement moins bien en fin d'année; force nous est de constater une convergence des résultats à ce niveau.

Les études qui recherchaient les effets des attentes sur le QI des élèves (groupes expérimentaux) (Rosenthal et Jacobson; Meichenbaum, Bowers et Ross; Palardy) mettent en évidence un gain significatif au QI.

Par contre les résultats sont beaucoup moins cohérents lorsqu'il s'agit des comportements des élèves. Dans les cas d'observation des élèves sans induction de préjugés (Rist; Brophy et Good), les élèves considérés comme "bons" ont le même type de comportement que les autres : tous prennent des initiatives, aussi bien au niveau du travail scolaire qu'en ce qui concerne la vie sociale de la classe. Ils lèvent souvent la main, montrent souvent leur travail, sont coopératifs, ont peu de problèmes scolaires (notamment en lecture) et parlent l'américain "standard". Le bon élève (Rist) est celui qui s'approche le plus des normes (implicites) de la "middle class" américaine. Dans le cas d'induction de préjugés (Meichenbaum, Bowers et Ross) on constate que le groupe expérimental aussi bien que le groupe contrôle progressent dans leurs conduites en classe (appropriées à la tâche scolaire), bien que le groupe expérimental progresse plus encore.

Quant aux comportements des enseignants, les résultats varient et se contredisent d'une expérience à l'autre. Parfois les enseignants donnent plus d'attention au groupe fort en défavorisant le groupe faible, qui reçoit peu d'interaction verbale, peu d'encouragements et peu de temps d'enseignement (Rist). Parfois les enseignants passent plus de temps à la procédure, au travail et aux questions avec les mauvais élèves, tandis que les bons élèves se voient attribuer moins de critiques, plus de louanges et d'encouragements, de réexplications et de répétitions. Pour Meichenbaum, Bowers et Ross, le pourcentage de toutes les interactions est le même pour le groupe contrôle et le groupe expérimental. Mais le pourcentage d'interactions positives varie selon chaque professeur

et le pourcentage d'interactions négatives est nettement en baisse pour le groupe expérimental. La tendance générale de tous ces résultats semblerait relever l'importance de la qualité (encouragements, critiques, etc...) plutôt que de la quantité des interactions.

Qu'en est-il de la variable âge ? Il y a des divergences notoires à ce niveau d'une recherche à l'autre. Pour Rosenthal et Jacobson "l'effet Pygmalion" semble apparaître chez les très jeunes enfants (première et deuxième primaires), l'effet s'atténuant, voire disparaissant, avec l'âge. Tandis que Meichenbaum, Bowers et Ross prétendent trouver "l'effet Pygmalion" chez des adolescents (14-15 ans).

Le sexe des élèves, le sexe des enseignants et leur influence réciproque dans la problématique des attentes font également l'objet de divergences sérieuses. Les garçons sembleraient défavorisés à l'école primaire, pour Palardy et bien d'autres encore (Kagan, 1969; Hill, Hubbs, Verble, 1974; etc...). Brophy et Good constatent, au contraire, que les garçons sont favorisés.

La variable individualité-personnalité de l'enseignant semble également une variable non maîtrisée. Meichenbaum, Bowers et Ross constatent des différences notoires entre enseignants entraînant des résultats variables dans leurs attentes. Le "background" culturel de l'enseignant, sa réceptivité à l'information, ses propres normes, son expérience sont autant de facteurs (non maîtrisés) marquant son attitude en classe.

Après cette lecture des résultats, force nous est de constater quelques constantes et bien des divergences. Dans les expériences présentées ci-dessus, la preuve de l'"effet des attentes" semble être donnée principalement par la convergence des résultats au sujet du QI et des résultats scolaires. Mais la preuve est bientôt réfutée pour toutes les divergences au niveau de l'âge, du sexe, des comportements des élèves et des enseignants, ces derniers variant selon leur personnalité, leur "background" culturel et leur réceptivité à l'information. Toutes ces divergences, parfois contradictions, dans les résultats, sont autant de questions mettant en doute le phénomène des attentes, tel qu'il est posé par Rosenthal et Jacobson. Des "pourquoi" et des "comment" pourraient s'aligner ici, révélant que les mécanismes qui sont en cause n'ont pas été dévoilés par ces études. Nous émettons l'hypothèse que ces mécanismes pourraient être en partie expliqués par une analyse qui dépasse la simple prise en compte de facteurs

individuels et qui fait appel à des concepts psycho-sociaux plus généraux.

III. ELABORATION D'UN CADRE THEORIQUE

Dans les études citées ici, la relation maître-élève est envisagée de façon isolée, hors du contexte social, hors de l'institution, hors de la culture environnante. Il y a même une simplification de la relation maître-élève au modèle behavioriste stimulus-réponse. Au stimulus - "attentes" induites ou préexistantes chez le maître - correspond une réponse de l'élève, ici des progrès scolaires (académiques ou intellectuels) en fonction des attentes positives du maître. Braun (1976), dans un article de synthèse, compare le fonctionnement des relations maître-élèves au fonctionnement input-output des ordinateurs. Ainsi, pour Braun, les caractéristiques physiques des élèves, leur QI, leurs résultats scolaires, leur race, leur sexe, la connaissance antérieure des frères et sœurs, le nom de l'enfant, les informations informelles données par d'autres enseignants, parents ou administration, et les rapports psychologiques sont autant de facteurs possibles d'input, qui forgent les attentes des maîtres. Ces attentes forment elles-mêmes un output s'exprimant dans les comportements ou attitudes des maîtres. Ces comportements, à leur tour, source d'input forment "l'image de soi" des élèves. Celle-ci engendrant les comportements et résultats scolaires des élèves... à nouveau source d'input pour le maître... et le cycle se perpétue ! Si cette vue des choses a le mérite de rendre attentif au nombre d'éléments agissant dans la formation des attentes du maître, il conduit cependant encore à une forte simplification appauvrissante dans l'appréhension des relations maître-élèves. Il faut inscrire ces relations dans un contexte social (réalité sociale, institution, culture, etc...) et chercher les effets du contexte. Elles font partie de tout un réseau de significations, de systèmes de valeurs transmis et représentés.

C'est ce que nous allons tenter d'esquisser en nous penchant, tout d'abord, sur chaque pôle de la relation maître-élève en cherchant à y mettre en évidence, séparément d'abord, les mécanismes des attentes.

Considérons les attentes du maître, qu'elles soient induites arbitrairement ou préexistantes à l'étude. Pour essayer de comprendre cet

"effet des attentes" nous allons examiner si quelques cadres théoriques, proposés notamment par la psychologie sociale expérimentale, peuvent apporter des éclairages utiles. Nous envisagerons en particulier les processus de catégorisation sociale, ceux relatifs aux représentations sociales et les processus d'attribution sociale. Nous les étudierons ici séparément, mais il est clair que ces processus s'imbriquent les uns dans les autres et sont interdépendants.

a) Les processus de catégorisation sociale

Tajfel définit la catégorisation comme "un processus psychologique qui tend à ordonner l'environnement en terme de catégories (catégories d'objets, catégories de personnes, d'événements). L'environnement social d'un individu peut être défini en termes de catégories. Cette catégorisation sociale aurait deux fonctions. La première étant la structuration, la simplification, la systématisation de l'environnement social. La deuxième étant de préserver une identité sociale individuelle ou intragroupe (son propre groupe) différenciée de l'out-groupe (les autres, les autres groupes sociaux). L'individu articule, donc, le monde social en différentes catégories. Dans une relation intergroupes il distingue bien son propre groupe et les autres groupes. Des expériences ont montré que lorsque deux groupes sont en présence ils développent une tendance à minimiser les différences intra-groupe et à accentuer les différences intergroupes. Il apparaît donc que la catégorisation, par sa simplification, néglige un certain nombre d'attributs engendrant par là-même des stéréotypes.

En ces termes on peut vraisemblablement supposer que, dans le contexte scolaire "classe", le maître, comme tout autre individu, catégorise ses élèves en différents groupes (ou catégories) s'assimilant à un des groupes d'appartenance des élèves ou s'en différenciant. La différenciation des élèves comme groupe des "bons" et groupe des "mauvais" serait la simplification extrême des catégories, puisqu'elle néglige les attributs individuels. On pourrait émettre l'hypothèse que, lorsque le maître opère une telle catégorisation, il se sentira plus proche du groupe des "bons" et minimisera les différences intra-groupe pour accentuer les différences de l'autre groupe, en l'occurrence les "mauvais". Cette catégorisation entraîne et forme toutes sortes d'attentes que nous allons envisager maintenant par le biais des représentations sociales.

b) Les représentations sociales

Le champ social est aussi structuré, voire construit, par ce que les psychologues sociaux appellent les "représentations sociales" (Moscovici, 1961 ; Herzlich, 1973). Le concept a été introduit pour rendre compte de l'élaboration des conduites sociales. Durkheim en fut à l'origine avec sa notion de "représentation collective". La représentation sociale apparaît comme un processus de construction du réel émanant d'un groupe ou d'un individu socialement situé. Il existe, selon Moscovici, trois conditions sociales dans l'élaboration de la représentation sociale :

1. La dispersion de l'information : Il y a toujours "dispersion de l'information sur un même objet et décalage entre celle effectivement présente et celle nécessaire pour constituer le fondement solide de la connaissance." (Herzlich, 1973.)
2. Inégalité de focalisation : Le groupe ou l'individu sont diversement focalisés sur un même objet ; le degré d'implication ou d'intérêt varie.
3. Pression à l'inférence : Dans tout le groupe social, l'individu est sollicité constamment à prendre des décisions sur ce qu'il croit savoir.

Les représentations sociales reflètent donc un certain nombre de données. Elles deviennent éléments d'information et développent des attitudes vis-à-vis de l'objet de la représentation. Peu à peu les représentations "s'ancrent", s'enracinent et sont perçues par le sujet comme la réalité objective. La représentation sociale devient alors un système d'interprétation de soi et des autres.

Dans l'élaboration des comportements la représentation a trois fonctions :

- | | |
|--|---|
| a) justifier
b) spécifier
c) anticiper | } une situation <u>ou</u> un comportement |
|--|---|

Ainsi dans les relations intergroupes les représentations ont pour fonction de garder la spécificité de son propre groupe, justifier les relations entre groupes, anticiper les relations entre groupes en attribuant le comportement d'un autre groupe à l'avance (Doise, 1976).

Comment fonctionnent les représentations chez le maître ? Les conditions scolaires sont sans doute un lieu privilégié de l'élaboration

de représentations sociales. En classe, en effet, le maître est en situation type de "pression à l'inférence". Il doit constamment prendre des décisions sur ce qu'il croit savoir. Il doit agir vite, communiquer, répondre aux questions du groupe ou de l'élève et se préparer à répondre à l'incitation des élèves. Les informations incomplètes qu'il possède doivent devenir sans délai fondement de sa conduite, en particulier chaque fois qu'il doit évaluer l'élève (notes, sanctions, conduites, etc...). Enfin, le degré d'intérêt ou d'implication du maître vis-à-vis de chaque élève ou groupe d'élèves varie, notamment sous la pression d'exigences institutionnelles (maintenir un certain "niveau" de la classe, sanctionné par la réussite d'un certain nombre d'élèves aux examens de passage, etc...). Les représentations sociales du maître naissent ainsi dans le contexte "classe" à partir d'informations incomplètes (voire erronées) et vont être le fondement de sa conduite. Ces représentations-là jointes à celles existant déjà chez le maître (par son "background" culturel et personnel) vont devenir un système d'interprétation de lui-même et des autres, qui influencera à son tour les relations interindividuelles et intergroupes.

Parler de représentations sociales du maître concernant l'élève (et lui-même et sa relation enseignante) serait peut-être une façon plus adéquate de désigner ce que les chercheurs évoqués ont appelé jusqu'ici les attentes du maître. Comme la théorie l'explique, une des fonctions de la représentation serait d'anticiper les relations entre groupes (ici entre maître et élèves) en les qualifiant à l'avance. Nous entrons là en plein phénomène "Pygmalion" par le biais théorique de "l'attribution", tel que Deschamps (1977) l'envisage dans son ouvrage "L'attribution et la catégorisation sociale".

c) L'attribution est la recherche de la causalité sociale. Au niveau interindividuel c'est la recherche par un individu des causes d'un comportement d'un autre individu. L'attribution se fonde sur un système de catégories... "... un individu attribuerait donc aux comportements d'un autre individu, non des caractéristiques individuelles, mais les caractéristiques du groupe auquel appartient cet alter..." (Deschamps, 1973/74). Ainsi dans la recherche d'une causalité sociale, le sujet qui infère est lui-même à l'intérieur d'un réseau de catégories (et de représentations) en fonction duquel il fait ses attributions. Lorsqu'il y a deux groupes en présence, les sujets auraient tendance à surévaluer les différences intergroupes et minimiser les différences

intra-groupe. Cette attribution est faite pour préserver son identité sociale, d'une part, et pour valoriser positivement son propre groupe et soi-même plus encore, d'autre part. Revenons au maître face à ses élèves : attribue-t-il les comportements de ceux-ci selon cette théorie ?

Rist (1970), dans son analyse dite "anthropologique" de la façon dont une maîtresse avait partagé sa classe en trois groupes (moyens, lents, forts) dès les premiers jours d'école, semble l'esquisser. Sans informations objectives la maîtresse semblait se fonder sur l'apparence physique (odeur corporelle, couleur de la peau, état des habits, des cheveux), sur le comportement (proche ou éloigné de l'élève "idéal"), sur l'utilisation ou non de la langue "standard", et sur le statut social des élèves, pour diviser sa classe en trois groupes. Elle attribue donc aux individus de sa classe les caractéristiques et comportements du groupe auquel elle croit qu'ils appartiennent. Le fait-elle pour préserver son identité sociale et valoriser son propre groupe ? Rist semble aussi le dire, en montrant que le groupe des élèves "forts" (valorisé sans cesse par la maîtresse, par la qualité et la quantité des interactions qu'elle entretient avec eux) est celui qui est le plus conforme à l'"American middle class", auquel la maîtresse appartient. Rist nous donne une bonne description d'une situation où sont à l'œuvre des processus d'attribution sociale.

d) Articulation psychosociologique de ces éléments

Récapitulons maintenant en joignant les cadres conceptuels de la catégorisation, de la représentation sociale et de l'attribution sociale à la conception même de "l'effet Pygmalion".

Avec Rosenthal et Jacobson, les "promoteurs" des effets des attentes ont pensé (mais en d'autres termes !) qu'en changeant une petite partie de la représentation du maître à l'égard de l'élève (QI de l'élève), ils changeraient les comportements et attitudes du maître et des élèves. L'hypothèse pourrait être formulée ainsi : en induisant une image différente de l'élève ils changeraient la nature des attributions sociales de la part du maître à l'égard de l'élève. Les résultats nous ont en effet montré qu'en changeant la représentation du QI et de l'épanouissement intellectuel qu'a un maître d'un élève, ce dernier changeait parfois de résultats scolaires et académiques. Ainsi ces auteurs présupposent un mécanisme direct : à un "morceau" de représentation changée correspondrait un "morceau" d'attitudes et

un "morceau" d'attribution changés. Mais les résultats contradictoires (que nous avons évoqués ci-dessus) obtenus en ce qui concerne le rôle de l'âge, du sexe, des comportements des enseignants, du type d'interactions maître-élève, montrent que la transformation induite des représentations du maître n'est que superficielle et parcellaire, et que cette induction d'une modification au niveau de la représentation ne touche en aucun cas la totalité du champ représentationnel et relationnel du maître.

Rosenthal et Jacobson, grâce à "Pygmalion", ont eu le mérite de rendre les chercheurs attentifs à des changements possibles au niveau de la représentation de l'élève chez le maître et à ses puissantes conséquences. Mais n'ayant pas dévoilé les mécanismes en jeu faute d'hypothèses théoriques suffisamment larges, leurs travaux ont pu parfois donner l'impression de relater un phénomène "à sensation"... quasi magique.

Leur problématique pourrait actuellement être formulée autrement : quelles seraient les sources possibles de modifications "en profondeur" des représentations sociales des élèves chez les maîtres et de leurs comportements à leur égard ? Le champ de cette interrogation pourrait d'ailleurs être étendu. Il serait intéressant de discerner aussi chez les enseignants la dynamique de leurs représentations non seulement de l'élève et de ses aptitudes mais aussi celle de leurs représentations du savoir, de l'apprentissage, de l'enseignement, de leur relation au monde social et en particulier aux parents de leurs élèves.

Vouloir modifier la représentation qu'un maître a d'un élève peut être le souci d'un collègue, d'un inspecteur, d'un parent ou d'un psychologue à un moment donné. Il est probable qu'alors la crédibilité des informations apportées soit fonction en bonne partie de la nature de la relation institutionnelle et interindividuelle qui s'établit à cette occasion aussi bien que de la confiance réciproque qu'elle permet.

Envisager le problème plus général de la modification des comportements des enseignants à l'égard de leurs élèves est d'un autre ordre. Les travaux de Bourdieu et de Saint-Martin (1975) sur "les catégories de l'entendement professoral" ou de Gilly (1972, 1973, 1974, 1977) sur la dynamique des représentations maître-élèves et en particulier ses développements récents (Gilly, sous presse) mettent clairement en

évidence la détermination qu'opèrent les facteurs culturels et sociaux extra-situationnels sur la représentation de l'enseignant et sur son interprétation des comportements des élèves qu'il observe et évalue.

Si des éléments d'ordre cognitif sont certainement à l'œuvre dans la relation que le maître établit avec chacun de ses élèves, ceux-ci ne sont pas pour autant complètement indépendants du champ social dans lequel ils ont été élaborés ou véhiculés. Les images que les enseignants développent de leurs élèves remplissent certaines fonctions sociales aussi bien à l'intérieur de la relation pédagogique (justification de certaines pratiques, évaluations anticipatrices de certains comportements, régulations, etc...) que dans un cadre institutionnel ou social plus large (sélection scolaire, compétition sociale avec ses normes, etc...). La prise de conscience de cette surdétermination peut-elle en modifier le cours ?

La question est ouverte. Mais sa complexité est apparente. Les représentations sociales de l'élève chez les enseignants sont étroitement liées aux conditions dans lesquelles ils interagissent avec eux et qui leur permettent d'"en attendre certaines choses" (compétences, attitudes, comportements) plutôt que d'autres. Ces conditions sont en partie "subjectives" (informations à disposition, opinions courantes, etc.) et en partie "objectives" (structures du programme, de l'évaluation, des procédures didactiques, normes scolaires, etc.).

Une recherche de modification des attentes des maîtres à l'égard des élèves qui ne voudrait pas se centrer uniquement sur des éléments isolés du système représentationnel de l'enseignant – voir sur des symptômes – devrait sans doute prendre en compte et de façon détaillée (peut-être avec des instruments conceptuels et méthodologiques empruntés à l'ethnologie) les conditions même d'exercice de la profession et le champ culturel dans lequel elle se situe. En particulier il faudrait prêter une attention plus précise à l'effet des différentes insertions institutionnelles (à la suite de Gilly, sous presse), des conditions pédagogiques de "pression à l'inférence" (et notamment quand et pour qui et sur quoi les maîtres doivent évaluer les élèves) et de l'histoire personnelle (scolaire et familiale) des enseignants.

Genève, juillet 1979

REFERENCES CITEES DANS LE TEXTE ET SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBER, S.B. et SILVER, M.J. – Fact, fiction and the experimenter bias effect. Psychological Bulletin Monograph Supplement, 1968, 70, 1.29.
- BARBER, T.X. – Pitfalls in Research : Nine Investigator and Experimenter Effects. R.M.W. Travers (Ed.) Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand Mc Nally, 1973.
- BEEZ, W. – Influence of biased psychological reports on teacher behaviour and pupil performance. Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association, 1968, 3, 605-606.
- BOTERAM, N. – Pygmalions Medium, Lehrerwartungen, Ursachenerklärungen, Interaktionen im Unterricht. 1976, Schindele Rheinstetten.
- BOURDIEU, P., SAINT-MARTIN, M. – Les catégories de l'entendement professoral. Actes de la recherche en Sciences Sociales, 1975, 3, 68-74.
- BRAUN, C. – Teacher Expectation : Sociopsychological Dynamics. Review of Educational Research, 1976, 46, 2, 185-213.
- BROPHY, J.E. et GOOD, T.L. – Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance : Some behavioral Data. Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 5, 365-374.
- CLAIBORN, W.L. – Expectancy Effects in the Classroom : a Failure to predicate. Journal of Educational Psychology, 1969, 60, 5, 377-383.
- CONN, L.K., EDWARDS, C.N., ROSENTHAL, R. et CROWNE, D. – Perception of emotion and response to teachers expectancy by elementary school children. Psychological Reports, 1968, 22, 27-34.
- DESCHAMPS, J.C. – L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. Bulletin de Psychologie, 1973-1974, 27, 710-721.

- DESCHAMPS, J.C. – L'attribution et la catégorisation sociale. Peter Lang, Berne, 1977.
- DESPORTES, J.P. – Les effets de la présence de l'expérimentateur dans les sciences du comportement. Paris, CNRS, 1973.
- DOISE, W. – L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. Bruxelles, A. de Boeck, 1976.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. et MUGNY, G. – Psychologie sociale expérimentale. Armand Colin, Paris, 1978.
- DUSEK, J.B. – Do teachers Bias Children's learning? Review of Educational Research, 1975, 45, 4, 661-684.
- EHRlich, H.J. – The social psychology of prejudice. John Wiley and Sons, 1973.
- GILLY, M. – La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : cohérence entre aspects structuraux et différentiels. Cahiers de Psychologie, 1972, 201-216.
- GILLY, M. – A propos des rapports enseignant-enseigné : la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu ? In : L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du 6e Congrès international des Sciences de l'Éducation, Paris, Epi, 1973, t.2, 453-459.
- GILLY, M. – La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant. Psychologie française, 1974, 19, 127-150.
- GILLY, M. et FARIOLI, F. – Milieu socio-familial; statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Psychologie française, juin 1977, 217-259.
- GILLY, M. – Perception sociale du partenaire scolaire et qualité de l'action éducative : intérêt et limites des données de la psychologie sociale expérimentale pour les recherches en psychologie de l'éducation. Les Sciences de l'Éducation, Pour l'Ère nouvelle, No 1/2, janvier-juin 1977, 217-259.
- GILLY, M. – Enseignants - enseignés : rôles institutionnels et représentations. Presses Universitaires de France (à paraître, 1980).

- GRIEGER, R.M. – Pigmalion Revisited : a loud Call for Caution. Interchange, 1971, 2, no 4, 79-91.
- HERZLICH, C. – La représentation sociale. In : Moscovici, S. (ed.) Introduction à la psychologie sociale, 1973, vol. 1, 303-325.
- HILL, C.E., HUBBS, M.A. et VERBLE, C. – A development Analysis of Sex-Role Identification of school-related Objects. Journal of Educational Research, USA, 1974, 67, no 5, 205-206.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. – Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence. L'orientation scolaire et professionnelle, 1975, 4, 2, 169-187.
- JONES, E.E. et DAVIS, K.E. – From acts to dispositions; the attribution process in person perception. In : L. Berkowitz (ed.) Advances in experimental social psychology, 1965, vol. 2, New York, Academic Press, 219-266.
- JONES, E.E., DAVIS, K.E. et GERGEN, K.J. – Role playing variations and their information : a value for person perception. Journal of abnormal social psychology, 1961, 63, 302-310.
- KAGAN, J.S. – Inadequate evidence and illogical conclusions. Harvard Educational Review, 1969, 39 (2).
- KAGAN, J.S. – The child's sex role classification of school objects. Child Development, 1964, 35, 1051-1056.
- LEMAINE, J.M. – Le facteur humain dans l'expérience de psychologie. Thèse pour le Doctorat ès lettres et sciences humaines, 1975, 404 pages, Université Paris 7.
- MEICHENBAUM, D.H., BOWERS, K.A. et ROSS, R.R. – A behavioral analysis of the teacher expectancy effect. Journal of personality and social psychology, 1969, 13, 306-316.
- MENDELS, G.E. et FLANDERS, J.P. – Teacher's expectations and pupil performance. American Educational Research Journal, 1973, 10, 203-212.
- MOSCOVICI, S. – La psychanalyse, son image et son public. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, S. – Introduction à la psychologie sociale. 2 vol., Paris, Larousse, 1973.

- NASH, R. – Classroom observed. The teacher's perception and the pupil performance. Routledge & Kegan Paul, Londres et Boston, 1973.
- ORNE, M.T. – On the social psychology of ten psychological experiments : with particular reference to demand characteristics and their implications. American Psychologist, 1962, 17, 776-783.
- PALARDY, J.M. – What teachers believe – what children achieve. The Elementary School Journal, 1969, 69, 370-374.
- RIST, R.C. – Student social class and teacher expectations : the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Education Review, 1970, no 40, 411-451.
- ROSENTHAL, R. – Experimenter outcome, orientation and the results of the psychological experiment. Psychological Bulletin, 1964, 61, 405-412.
- ROSENTHAL, R. – Experimenter effects in behavioral research. 1966, New York, Appleton.
- ROSENTHAL, R. – Covert communication in the psychological experiment. Psychological Bulletin, 1967, 67, 356-367.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. – Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development. 1968, New York, Holt Rinehart & Winston.
- ROSENTHAL, R. – Pygmalion Revisited, revisited : on a loud and careless call for caution.
- GRIEGER, R.M. et SHAVEDRA, P.J. – One more visitation : a louder call for caution.
- ROSENTHAL, R. – On the consistency of calling for caution carelessly : further notes on mythical experiments and phantom footnotes. Interchange, 1972, 3, no 1, 86-95.
- SNOW, M.E. – Unfinished Pygmalion. Contemporary Psychology, 1969, 14, 197-199.
- TAJFEL, H. – La catégorisation sociale. In : S. Moscovici (éd.) Introduction à la psychologie sociale, 1973, vol. 1, 272-302.

- THORNDIKE, L.H. – Rosenthal, R.M. and Jacobson, L. Pygmalion in the classroom. New York, Rinehart and Winston. American Educational Research Journal, 1968, 5, 4, 708-711.
- WEST, C.K. et ANDERSON, T.H. – The question of preponderant causation in teacher expectancy research. Review of Educational Research, 1976, 46, 4, 613-630.
- WILKINS, W. – Self-fulfilling prophecy : is there a phenomenon to explain ? Psychological Bulletin, 84, 1, janvier 1977.

TRAVAUX D'ETUDIANTS

- BELL, N. – L'effet de la classe sociale et de la race sur les attentes des enseignants. Texte dactylographié. Psychologie sociale de l'éducation. FAPSE, Université de Genève, mai 1978.
- CHAUVET, N. – Etude critique du concept d'attente et de sa pertinence relativement à la recherche en éducation. Mémoire de licence. FAPSE, Université de Genève, 1977.
- DIONISI, M. et DE OSORIO, O. – Importance des attentes du maître dans le processus éducatif. Texte dactylographié. Psychologie sociale de l'éducation. FAPSE, Université de Genève.
- KÄSER, F. – Bibliographie de travaux importants parus en allemand sur la problématique Pygmalion. Texte dactylographié. Psychologie sociale de l'éducation. FAPSE, Université de Genève.

STRUCTURE SCOLAIRE ET
CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SOCIALE DE L'ADOLESCENT :
Quelques éléments pour l'analyse du cas de l'école secondaire
et des conséquences de sa structure sélective sur les
représentations de soi et d'autrui chez les élèves

Marie-France Vouilloz (*)

* Cette recherche a fait l'objet d'un mémoire de licence présenté à la FPSE de Genève en 1979, sous la direction de Mme A.N. Perret-Clemond. Nous remercions ici les membres de la commission de mémoire : Mme N. Baker, assistante, et Mme Denis-Prinzhorn, professeur à la FPSE. Nous remercions aussi le directeur du cycle d'orientation où nous avons mené nos travaux, de son amabilité et de l'intérêt qu'il a bien voulu accorder à notre travail

Ces dernières années, le problème de l'identité revient au premier plan des préoccupations de certains chercheurs. Ce concept va faire surgir bien des controverses. En 1979, à Toulouse, étaient réunis des chercheurs du monde entier sur le thème : "Production et affirmation de l'identité". Au terme de ce colloque, l'identité n'avait pas trouvé de définition capable de satisfaire chacun. En fait, la définition de ce terme s'avère d'autant plus difficile à élucider que l'identité a des connotations fort différentes pour des psychologues, des pédagogues, des sociologues, des linguistes et des généticiens. Ce terme, aussi flou dans son ensemble, se précise cependant pour chacun des chercheurs et particulièrement pour les psychologues sociaux qui se sont penchés depuis quelques années sur ce problème.

Codol (colloque de Toulouse 1979) essaie de nous donner une réponse : "L'identité est un savoir sur soi". Il est cependant intéressant de savoir selon quels processus s'élabore ce savoir. Pour Codol, un de ces processus est celui de la catégorisation sociale, c'est-à-dire du système d'orientation qui définit la place particulière de l'individu dans la société. Aussi, l'identité sociale d'un individu est-elle liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux ainsi qu'à la signification évaluative et émotionnelle résultant de cette appartenance.

Pour Doise (1976), un individu essaie de maintenir son appartenance à un groupe et tente d'adhérer à d'autres groupes s'ils peuvent renforcer les aspects positifs de son identité sociale. Si un groupe ne remplit pas cette condition essentielle, l'individu tend alors à le quitter. Si l'abandon de son groupe n'est pas possible, le sujet interprétera différemment les attitudes du groupe pour que les traits négatifs deviennent acceptables, ou l'individu modifiera la situation dans le sens désiré. Or, il nous semble que l'identité sociale ne peut être définie qu'à partir de la catégorisation sociale découpant l'environnement social de façon à faire apparaître son propre groupe en rapport avec les autres groupes existants. Le groupe apparaît alors comme un système social fonctionnant selon ses propres institutions à l'intérieur d'un segment particulier de la réalité sociale. "L'école, par exemple, peut être considérée comme un groupe de personnes poursuivant des buts déterminés, identiques ou complémentaires." (Anzieu et Martin 1968). Selon Anzieu et Martin, il existe plusieurs phénomènes groupaux communs dont nous ne citerons qu'un seul : l'adhésion inconsciente à des clichés, images ou stéréotypes. Ce dernier phénomène entre en jeu lorsqu'il y a relation inter-groupes et souvent lorsque deux groupes en-

trent en conflit : celui-ci influe sur les perceptions, représentations et attitudes des acteurs.

Pour Tajfel (1972), la présence d'un autre groupe renforce les liens de solidarité à l'intérieur d'un groupe. Les représentations inter-groupes peuvent être notamment :

- a) des stéréotypes élémentaires où l'exagération caractérise la perception de stimuli complexes;
- b) le fruit de la catégorisation sociale qui accentue les ressemblances intra-groupes et les différences inter-groupes.

Il faut cependant préciser que dans le cas de stéréotypes sociaux, il existe un lien entre l'appartenance à un groupe et la possession de certaines caractéristiques, lesquelles définissent le stéréotype. Aussi, l'intensification des stéréotypes en période de crise serait d'après Doise (1976) l'expression du besoin pressant d'un groupe à se situer et à intervenir dans l'environnement social. Si l'on considère l'adolescence comme une période de crise, on peut en déduire, en faisant référence à la théorie qu'expose Doise, que les stéréotypes seront plus intenses à l'adolescence qu'à une autre période de développement de l'individu.

Cependant, pour Codol, l'image de soi se construit aussi par l'acceptation d'informations au cours des échanges avec le milieu, avec le monde social auquel appartient l'individu. Cette confrontation sociale (individu/groupe social) peut provoquer des conflits d'identité en altérant la cohésion et la valorisation de l'image de soi. Ceci provoque un écart entre le sentiment de son identité et ce que les autres en perçoivent, écart que l'on cherche à réduire. Or, selon Tajfel (1972), l'individu a autant de "soi sociaux" qu'il existe de groupes distincts dont l'opinion lui importe. Les groupes de référence jouent un rôle important dans la constitution du soi social, ils fournissent à l'individu un cadre pour s'auto-évaluer. La fonction évaluative est dépendante d'un souci normatif qui provoque la comparaison. Il existe deux sortes de groupes :

- a) les groupes d'appartenance auxquels appartient l'individu;
- b) les groupes de référence ou de pertinence qui sont choisis par l'individu comme base de comparaison pour son auto-estimation.

L'individu cherche à accéder à une image positive de soi, il tend alors à la valorisation du groupe d'appartenance par rapport aux autres et il peut réussir ainsi à atteindre une auto-évaluation positive de lui-même; c'est pourquoi, selon Tajfel (1972), il surévalue les performances de son propre groupe et se fait une image défavorable de

l'autre groupe. Nous sommes alors en présence du mécanisme d'auto-stéréotypie (image favorable de son propre groupe) et d'hétérostéréotypie (image défavorable de l'autre groupe).

Cependant, selon Lemaine (cité par Deschamps 1978) : "... la référence à autrui conduit à la différenciation lorsqu'elle fait peser une menace sur l'identité et que la restauration de cette identité se fait à travers la recherche de la différence, de l'altérité, la création puis l'accentuation de l'hétérogénéité." (1978, p. 159). Aussi, selon Deschamps (1978), les groupes qui prennent l'initiative de la différenciation sont ceux qui sont niés par les groupes sociaux qui leur sont supérieurs, ceux qui occupent une position inférieure lors des comparaisons inter-groupes. Comme cette "infériorité sociale" menace leur identité, les groupes infériorisés tentent de se démarquer dans les situations de comparaison. Ils créent de nouveaux critères et essaient de devenir incomparables et d'échapper ainsi à leur infériorité.

Le problème de l'image de soi et celui de l'identité positive apparaissent de façon aiguë au moment de l'adolescence, période de crise, où les rapports de soi avec autrui et de soi avec soi sont au premier plan des préoccupations de l'individu. La représentation de soi de l'individu est analysable selon deux formes : l'image propre et l'image sociale de soi.

L'image propre correspond à l'agencement des traits de personnalité que le sujet admet comme lui appartenant. Elle est conscience de soi et s'actualise dans les comportements.

L'image sociale constitue la conscience de soi pour autrui ; l'autre sera sa source et son destinataire.

Selon Rodriguez-Tomé (1972), elle est la composante du sentiment d'identité personnelle et de conscience de soi. Il faut être et se savoir quelqu'un pour autrui comme on se représente ce qu'autrui est en soi et pour nous.

Selon Rodriguez-Tomé (1972), il existe trois formes d'identité :

- a) Identité pour soi : le sujet se reconnaît lui-même dans ses habitudes et dispositions.
- b) Identité pour autrui : par anticipation et reconnaissance de soi chez autrui, elle complète l'identité personnelle.
- c) Identité sociale : est un processus d'identité pour autrui.

Cependant, l'adolescence se caractérise par diverses sortes de changements qui auront une influence sur la représentation de soi :

- les changements sont produits à un rythme très accéléré et provoquent des changements dans la représentation de soi (image de soi,

développement biologique);

- les changements sont importants au niveau de la personne (maturité affective).

L'individu remanie alors son identité personnelle, c'est ce qui provoque la crise d'identité de l'adolescence. Cette crise provient du réveil des pulsions ainsi que des changements corporels qui se font si rapidement que le sujet a conscience des changements au moment où ils se produisent. Le moi corporel donne prise à une nouvelle conscience de soi. L'individu cherche alors à affirmer son moi, ce besoin d'affirmation est un phénomène de croissance : l'accomplissement de ce phénomène est positif quand il consolide le sentiment d'identité personnelle et contribue au développement autonome de la personne.

La réflexion sur soi-même peut prendre à l'adolescence la forme d'une confrontation entre l'image propre et l'image sociale de soi. "C'est de cette façon que l'identité pour soi et pour autrui devient fait de conscience, un objet pour la pensée qui, penchée sur elle-même, identifie le soi et ses rapports avec le monde." (Rodriguez-Tomé)

Parallèlement à ces phénomènes, on établit une certaine relation entre les conflits de l'adolescence et l'indétermination des rôles sociaux prouvant l'absence d'un statut d'adolescent vraiment défini. Le conflit de l'adolescence porte sur la validité des rôles proposés aux adolescents quand ils impliquent un modèle d'être : le modèle est remis en question et, par là, la société qui propose ces modèles. La crise d'adolescence se réfère donc au remaniement du sentiment d'identité personnelle caractérisant le processus d'individuation et les progrès de la prise de conscience de soi chez l'adolescent. Il nous semble important d'ajouter que c'est avant tout dans leur proche entourage (famille, école) que les adolescents doivent apprendre un nouveau système de rôles. De plus, c'est par la communication qu'ils pourront avoir avec cet entourage que les adolescents se construisent une certaine identité. Or, si l'adolescent n'occupe pas de rôle social bien défini, il occupe cependant une certaine position dans le groupe scolaire, position à laquelle peut être lié un début de formation de son identité. L'image positive de soi constitue une base à la formation de l'identité sociale de l'individu.

Nous rapprocherons le besoin pour chacun d'avoir une image positive de soi et le besoin de catégorisation de l'individu : l'un et l'autre sont indispensables pour la survie de l'individu; aussi, l'image positive de soi est une nécessité psychologique propre à l'être humain et

ne se confond jamais avec la fausse complaisance ou le culte de la personnalité. Il s'agit bien d'un processus à la fois psychologique et social qui intervient dans l'évaluation de son propre groupe en relation avec d'autres groupes.

Aussi, le milieu scolaire nous intéresse-t-il plus particulièrement car nous nous demandons dans quelle mesure l'école contribue réellement à la formation de l'identité sociale positive de l'adolescent. Comment cela va-t-il se produire dans le cadre du cycle d'orientation ?

Les groupes d'adolescents que nous avons étudiés dans l'expérimentation que nous allons présenter ici se trouvent dans un canton suisse dont le système scolaire a récemment subi une réforme. En effet, l'appellation de "cycle" a remplacé celle d'école secondaire mais les structures de base n'ont pas changé, nous semble-t-il. Le cycle d'orientation se compose maintenant de deux sections; l'une appelée A (destinée à accueillir entre 45 et 50% des élèves selon les messages officiels): c'est la filière que suivront les élèves destinés à des études supérieures, et l'autre, nommée B (accueille également entre 45 et 50% des élèves): c'est la filière que suivront les élèves destinés à un apprentissage. A et B remplacent les deux filières existant précédemment: école secondaire ou classique et école ménagère ou de promotions.

La discrimination des élèves intervient déjà au niveau de l'appellation des filières: "A", la première filière, est celle que l'on estime et veut la meilleure (nous verrons dans notre étude que, comme on peut s'y attendre, la formation d'une identité sociale positive de ces élèves ne pose quasiment aucun problème, en tout cas dans le cadre scolaire). Le problème de l'image positive de soi se posera de manière plus aiguë chez les élèves de la filière "B", élèves dévalorisés dès leur entrée au cycle puisqu'ils ne sont pas "capables" de suivre la filière A et que c'est pour cette seule raison qu'ils ont été mis en B. On peut s'attendre à ce que cette ségrégation des adolescents en deux filières à l'arrivée au cycle provoque certaines attentes de la part des enseignants; elles se matérialisent par l'enseignement du même programme plus rapidement aux élèves de A qu'aux élèves de B. Il y a aussi toutes les raisons de prévoir que les attentes positives des enseignants, à l'égard des A, pousseront ces élèves à être encore meilleurs qu'ils ne le sont réellement; il est facile alors d'expliquer les défaillances scolaires des élèves de B tautologiquement, par le simple fait de leur appartenance à la filière défavorisée. Le processus de dévalorisation des élèves de B par la ségrégation scolaire et les attentes pessimistes

des enseignants peuvent induire des comportements d'auto-dévalorisation des élèves de B. L'intériorisation de ce processus d'infériorisation risque alors de se transformer en une réelle infériorité.

Aussi, ces processus étant connus (Rosenthal et Jacobson 1971, GEDREM 1980, Baker 1980), il nous a paru intéressant de savoir comment les élèves de chacune de ces filières scolaires se présentent eux-mêmes et se représentent autrui (A/B) au moment le plus crucial (crise d'adolescence) de la formation de l'identité; et ceci, surtout lorsqu'ils se trouvent dans un système social (école) qui institue une ségrégation sur une base comparative qui, par définition, ne favorise pas le développement d'une image sociale positive de soi pour environ la moitié des élèves du cycle.

Aussi, en posant quelques hypothèses, avons-nous voulu essayer de cerner la représentation sociale de soi et celle d'autrui dans un cadre scolaire en évoquant simultanément ces deux groupes rivaux du cursus scolaire. Quelles représentations inter-groupes vont se produire? Pour les élèves de la section A, le groupe d'appartenance est le même que le groupe de pertinence puisque les élèves appartiennent au groupe valorisé sur le plan socio-scolaire. Mais les élèves du groupe B prendront A comme groupe de pertinence, différent du groupe d'appartenance. Or comme il est peu probable que les élèves de B puissent changer (*) de groupe d'appartenance, comment vont-ils décrire les traits de leur propre groupe? Réfléteront-ils la dévalorisation que leur signifie leur orientation en B? Trouveront-ils malgré tout les moyens d'affirmer une identité positive?

Pour explorer ces questions, nous avons demandé aux élèves de A et à ceux de B de produire les images de soi et d'autrui. Ces images sont nécessairement stéréotypées, étant donné la brièveté de nos questionnaires.

* Une très faible proportion des élèves de B parviennent à rejoindre la filière A. Les textes officiels ne nous donnent rien de bien précis à ce sujet.

HYPOTHESES

- I. Le questionnaire est passé aux élèves en début d'année scolaire.
Nous faisons l'hypothèse qu'il y aura une différence de jugements entre les élèves de première et ceux de deuxième année. En effet, il nous semble que les mécanismes d'auto- et d'hétéro-stéréotypie devraient être plus marqués chez les élèves du degré II (ayant déjà passé une année scolaire en milieu ségrégué) que chez les élèves du degré I (nouvellement arrivés) et ceci quelle que soit la section d'appartenance A ou B.
- II. Nous pensons que les individus ont tendance à émettre une image plus valorisée de leur propre groupe que de l'autre groupe. Il y aura une différence de jugements soi/autrui.
- III. Nous nous attendons à ce que les élèves de la filière A, valorisés par la norme scolaire, se valorisent eux-mêmes en donnant une image sociale positive de soi, en particulier sur le plan des performances strictement scolaires.
Habitué à être situé socialement, sur le plan scolaire, comme supérieur à B, ce groupe A émettra des jugements négatifs sur les élèves de la section B en ce qui concerne les performances scolaires.
Dévalorisés sur le plan scolaire par leur position dans l'école, les élèves du groupe B vont se valoriser et dévaloriser autrui en cherchant à se différencier. Ils devront recourir à des critères extérieurs à l'institution scolaire. Ils chercheront d'autres critères valorisants, en particulier des critères se basant sur les relations sociales.
- IV. La différence des descriptions de soi et d'autrui qu'émettront les élèves des filières A et B pourra être influencée par la visibilité de l'autre groupe dans le champ d'évocation. Ainsi nous nous attendons par exemple à ce que l'ordre d'évocation de soi et d'autrui influence davantage les élèves de B que les élèves de A car cette évocation est plus conflictuelle et dévalorisante pour eux B. Nous nous attendons à ce que la différence entre les évaluations positives de A et celles de B varie selon l'ordre dans lequel chacun des groupes émet des jugements sur soi et sur autrui.

1. A (s/a) * Nous pensons que dans ce cas le groupe A s'évaluera plus positivement qu'il n'évaluera B.
2. A (a/s) La différence de jugement entre A et B subsiste. L'évaluation positive de A s'atténuera sensiblement.
Nous pensons que lorsque B juge A après s'être évalué (soi/autrui) son jugement de A sera différent que lorsqu'il juge d'abord A (autrui/soi).
1. B (s/a) B s'évaluera plus positivement qu'il ne jugera A; la différence de jugement ne sera pas très importante car B n'est pas induit à se référer au groupe A.
2. B (a/s) Il y aura une grande différence de jugement puisque B se réfère d'abord au groupe A, avant de se juger lui-même (référence à la norme positive valorisées scolaires).

METHODE

A. Sujets

Le questionnaire a été passé en septembre 1979, deux semaines après le début de l'année scolaire. Nous avons interrogé les élèves de première et deuxième année du cycle, c'est-à-dire des élèves se trouvant en septième et huitième année scolaire. Les sujets de notre observation ont été 312 sujets âgés de 12,11 ans à 14,9 ans (degré I, moyenne 13,4 ans; degré II, moyenne 14,6 ans) d'un même cycle d'orientation. Ces élèves sont répartis selon deux sections (A et B) et deux années ou degrés scolaires (I et II).

* A (s)	A juge soi (A)
A (a)	A juge autrui (B)
B (s)	B juge soi (B)
B (a)	B juge autrui (A)
A (s/a)	A juge soi (A) puis autrui (B)
A (a/s)	A juge autrui (B) puis soi (A)
B (s/a)	B juge soi (B) puis autrui (A)
B (a/s)	B juge autrui (A) puis soi (B)

Tableau 1 PLAN D'OBSERVATION

Total : 312 élèves

A : 168 élèves				B : 144 élèves			
Degré I		Degré II		Degré I		Degré II	
86 élèves		82 élèves		77 élèves		67 élèves	
soi/ autrui	autrui/ soi	s/a	a/s	s/a	a/s	s/a	a/s
49 él.	37 él.	40 él.	42 él.	35 él.	42 él.	32 él.	35 él.

B. Matériel

Il consiste en un questionnaire de trois pages. C'est une adaptation du questionnaire du "Qui suis-je?" établi par Kuhn et Mac Partland (1954). On demande aux élèves d'une classe de donner sept traits caractéristiques des élèves de leur propre section et puis sept des élèves de l'autre section (soi/autrui). Dans la moitié des cas, les sujets donnaient d'abord les traits des élèves de l'autre section et ensuite de ceux de leur propre section (autrui/soi). Il y a une page pour chaque image.

Voici comment se présente le questionnaire :

Nous souhaiterions que vous décriviez les élèves de la section B en sept réponses :

Eux, les élèves de la section B, ils sont :

1	_____	<input type="checkbox"/>
2	_____	<input type="checkbox"/>
3	_____	<input type="checkbox"/>
4	_____	<input type="checkbox"/>
5	_____	<input type="checkbox"/>
6	_____	<input type="checkbox"/>
7	_____	<input type="checkbox"/>

(suite du questionnaire)

Après avoir donné vos réponses, mettez dans les cases correspondantes :

- (+) si d'après vous cela est positif, que c'est une qualité.
- (-) si d'après vous cela est négatif, que c'est un défaut.
- (o) si d'après vous cela est neutre, que ce n'est ni une qualité ni un défaut.

C. Consignes

La passation du questionnaire se fait dans chaque classe par le même expérimentateur féminin qui se présente comme une future enseignante. Elle dit : "Dans le cadre de nos études, nous menons une recherche à l'aide de laquelle nous aimerions mieux savoir qui sont les élèves du cycle, comment ils se présentent et comment ils font leur propre portrait. C'est pour cela que nous demandons votre collaboration en vous priant de remplir ce petit questionnaire.

Bien sûr, vous n'aurez pas de notes pour ce travail. Vous pouvez considérer que tout ce que vous direz est juste. C'est votre propre opinion qui nous intéresse. Faites comme si vous donniez ces réponses à vous-mêmes et non à quelqu'un d'autre.

Le questionnaire est anonyme. Seulement mes collègues participant à cette recherche et moi-même aurons connaissance de vos réponses. Nous vous demandons seulement d'inscrire votre date de naissance exacte au bas de cette feuille.

Nous vous remercions de l'aide que vous nous apportez ainsi."

La passation se termine après vingt minutes et se fait en présence du professeur habituel.

D. Résultats

1. Nombre moyen de réponses émises

L'analyse des hypothèses 1, 2 et 4 a été regroupée d'abord dans une étude globale de nos résultats. Nous avons d'abord considéré le nombre moyen de réponses données par le groupe A puis le groupe B en tenant compte du degré scolaire I et II et de l'ordre dans lequel sont émis les jugements. Nous avons testé ensuite la validité statistique de ces résultats avec l'aide du t de Student.

Degré I

le cas : A (s/a)	s = 5,285	t = -3,54
	a = 4,204	dl = 48
		p < .002
le cas : A (a/s)	a = 4,594	t = -3,60
	s = 4,027	dl = 36
		p < .002
le cas : B (s/a)	s = 5,142	t = -3,75
	a = 4,400	dl = 34
		p < .002
le cas : B (a/s)	a = 4,666	t = -3,46
	s = 3,523	dl = 41
		p < .002

Les données recueillies montrent que le groupe décrit en premier – quel qu'il soit – reçoit en moyenne toujours un nombre de réponses plus élevé que le groupe décrit en deuxième position, et ceci de manière significative quel que soit le groupe émetteur.

Degré II

le cas : A (s/a)	s = 4,150	t = -3,67
	a = 2,950	dl = 39
		p < .001
le cas : A (a/s)	a = 4,798	t = -2,96
	s = 3,952	dl = 41
		p < .02
le cas : B (s/a)	s = 4,687	t = -3,08
	a = 4,156	dl = 31
		p < .01
le cas : B (a/s)	a = 5,800	t = -3,05
	s = 5,342	dl = 34
		p < .01

Les résultats du degré II confirment ceux que nous avons trouvés au degré I. En effet, le premier groupe jugé recueille toujours plus de réponses (et ceci significativement), quel que soit l'ordre de des-

cription, le degré scolaire ou la section A ou B.

2. Evaluation des caractéristiques attribuées à son propre groupe et à l'autre groupe

L'analyse des tableaux 2 montre que, dans le degré I, quel que soit l'ordre d'évocation des groupes, le groupe A donne des réponses significativement (*) plus positives pour soi que pour autrui. La différence des estimations positives de soi et d'autrui est toujours significative, quel que soit le groupe que A commence par décrire. Le groupe B s'attribue des caractéristiques qu'il juge significativement plus positives quand il commence par se décrire lui-même. La différence d'évaluation disparaît cependant lorsque B commence par décrire autrui.

Tableaux 2 Evaluation des caractéristiques attribuées par les élèves des Degré I deux sections (A et B) à eux-mêmes et à autrui en fonction de l'ordre d'évocation

le cas A (a/s)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
autrui	58	34	58	34	54	31	170
soi	71	48	45	30	33	22	149
	129		103		87		319

$$z = 2.4894 \quad p = .006$$

le cas A (s/a)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
soi	142	54,8	60	23,2	57	22	259
autrui	62	30	63	30,5	81	39,3	206
	204		123		138		465

$$z = 5.3286 \quad p = .0000$$

* Le test statistique utilisé est celui de la somme des rangs tel qu'il est présenté dans Leach (1979).

le cas B (a/s)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
autrui	99	50,5	42	21,4	55	28	196
soi	64	38	41	24,4	63	37,5	168
	163		83		118		364

$$z = .9183 \quad p = .17$$

le cas B (s/a)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
soi	98	54,4	60	33,3	22	12,2	180
autrui	69	44,8	46	29,8	39	25,3	154
	167		106		61		334

$$z = 2.4168 \quad p = .007$$

Dans le degré II, nous remarquons que le groupe A – quel que soit l'ordre de description (mais d'autant plus quand il commence par lui-même) – donne des réponses significativement plus positives à soi et attribue des traits plus négatifs à autrui. C'est le même phénomène que celui observé dans le degré I.

Mais, dans le degré II, le groupe B donne significativement plus de traits positifs à autrui qu'à soi quand il commence par juger autrui. Cette tendance n'était pas significative dans le degré I.

Tableaux 3 Evaluation des caractéristiques attribuées par les élèves des Degré II deux sections (A et B) à eux-mêmes et à autrui en fonction de l'ordre d'évocation

le cas A (a/s)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
autrui	77	38,6	59	29,6	63	31,6	199
soi	90	54,2	31	18,6	45	27,1	166
	167		90		108		365

$$z = 2.3118 \quad p = .01$$

le cas A (s/a)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
soi	93	56	40	24	33	19,8	166
autrui	35	29,7	41	34,7	42	35,6	118
	128		81		75		284

$$z = 4.2615 \quad p = .0000$$

le cas B (a/s)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
autrui	88	43,4	60	29,5	55	27	203
soi	62	33,1	64	34,2	61	32,6	187
	150		124		116		390

$$z = 1,8553 \quad p = .03$$

le cas B (s/a)

	+	%	0	%	-	%	Totaux
soi	65	43,3	39	26	46	30,6	150
autrui	63	47,3	25	18,7	45	33,8	133
	128		64		91		283

$$z = .0887 \quad p = .46$$

Et, lorsque B commence par se décrire lui-même, il ne fait pas, comme dans le degré I, de différence significative en sa faveur, dans les descriptions qu'il donne de lui-même et d'autrui.

En résumé, si nous comparons les résultats que nous avons obtenus pour le degré I et pour le degré II, nous pouvons remarquer les choses suivantes :

1. Les groupes (*) AI et AII semblent s'évaluer selon les mêmes pro-

AI = groupe A, degré I
AII = groupe A, degré II
a/s = ordre de description
autrui/soi

BI = groupe B, degré I
BII = groupe B, degré II
s/a = ordre de description
soi/autrui

cessus, c'est-à-dire qu'ils se donnent toujours significativement plus de traits positifs alors qu'ils attribuent toujours plus de traits négatifs à autrui et ceci quel que soit l'ordre d'évocation des deux sections. Pour le groupe A, il ne semble pas y avoir d'effet propre au degré scolaire à ce sujet.

- Le groupe B semble présenter un effet relatif au degré scolaire. Dans le cas BI (a/s), B n'attribue pas significativement plus de traits positifs à autrui qu'à soi alors que pour BII (a/s) cette différence devient significative. En effet, BII valorise plus autrui que soi.

Dans le cas BI (s/a), B se valorise positivement de façon significative mais il ne se valorise plus dans le cas BII. En effet, cette différence entre soi et autrui devient non significative.

L'effet du degré I ou II se fait donc ressentir de façon prégnante pour le groupe B et semble ne pas jouer un rôle important pour le groupe A quant à la valeur positive ou non attribuée à la description de soi. Pourrait-on parler d'une intériorisation par le groupe B des valeurs scolaires que véhicule une structure en deux niveaux ? BII aurait-il appris à ne pas se valoriser ?

Tableau 4 Récapitulation des résultats significatifs pour les groupes A et B, degré I et II

AI				AII			
soi	+	autrui	-	soi	+	autrui	-
autrui	-	soi	+	autrui	-	soi	+
BI				BII			
soi	+	autrui	NS	soi	-	autrui	NS
autrui	-	soi		autrui	+	soi	

Dans ce tableau, nous remarquons donc que le groupe A présente une image de soi plus positive que celle qu'il a d'autrui, aussi bien au degré II qu'au degré I ; tout se passe comme si le groupe A arrivait au cycle avec une image de soi déjà positive du simple fait de la catégorisation scolaire ; cette image de soi serait renforcée durant la scolarité alors que l'image d'autrui n'est pas valorisée. Pour le groupe B, l'inverse se produit mais d'une façon que nous n'at-

tendions guère. En effet, au degré I, le groupe B, quand il commence par se juger lui-même, se donne significativement plus de traits positifs qu'il n'en attribue à autrui. Au degré II, il ne le fait plus. Comment ce phénomène peut-il se produire ? Le groupe B présente encore une image relativement positive de lui-même lors de son arrivée au cycle, et ceci malgré la catégorisation scolaire (au moins dans le cas où il commence par se décrire avant que le groupe A ne soit évoqué). Or cette image positive de soi se dégrade au cours de la scolarité dans ce milieu catégorisé, alors que l'image de l'autre groupe (A) se valorise à ses yeux.

Il semble que pour le groupe B en tout cas nous soyons en présence de deux phénomènes : une différence d'estimation soi/autrui suivant le degré d'appartenance scolaire I ou II et, pour eux, une différence d'estimation soi/autrui suivant l'ordre d'évocation de soi et d'autrui. Pour approfondir cette question, nous avons étudié la valeur attribuée à la présentation de soi et d'autrui en fonction de l'ordre d'évocation des deux sections et ceci dans chacun des deux degrés scolaires (I et II).

3. L'effet d'évocation de l'autre groupe

Les tableaux 5 et 6 permettent d'observer les modalités d'évaluation de la présentation de soi selon qu'elle succède ou non à la présentation de l'autre groupe.

- Pour le groupe A, il n'y a pas de différence significative dans la présentation de l'image de soi selon qu'elle est évaluée en premier ou en deuxième lieu, et ceci aussi bien dans le degré I que dans le degré II. La présentation de soi du groupe A semble rester stable dans le temps : elle ne change pas entre le degré I et le degré II.
- Pour le groupe B, l'image de soi est significativement meilleure lorsque les élèves la donnent en premier lieu, c'est-à-dire sans que le groupe A n'ait été évoqué explicitement ; mais cela n'est vrai que pour le degré I. L'ordre d'évocation n'a plus qu'un léger effet (tendance) dans le degré II.

Tableaux 5 Evaluation des images de soi et d'autrui selon leur ordre d'évocation dans les deux sections scolaires du degré I

A
image de soi

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	142	54,8	60	23,1	57	22	259
évaluée en 2°	71	47,6	45	30,2	33	22,1	149
	213		105		90		408

$$z = .9837 \quad p = .16$$

image d'autrui

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	58	34,1	58	34,1	54	31,7	170
évaluée en 2°	62	30	63	30,5	81	39,3	206
	120		121		135		376

$$z = 1.3050 \quad p = .095$$

B
image de soi

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	98	54,4	60	33,3	22	12,2	180
évaluée en 2°	64	43,2	41	27,7	43	29	148
	162		101		65		328

$$z = 2.9031 \quad p = .0018$$

image d'autrui

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	99	50,5	42	21,4	55	28	196
évaluée en 2°	69	44,8	46	29,8	39	25,3	154
	168		88		94		350

$$z = .4148 \quad p = .33$$

Tableaux 6 Evaluation des images de soi et d'autrui selon leur ordre d'évocation dans les deux sections scolaires du degré II

A
image de soi

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	93	56	40	24	33	19,8	166
évaluée en 2°	90	54,2	31	18,6	45	27,1	166
	183		71		78		332

$$z = .7461 \quad p = .22$$

image d'autrui

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	77	38,7	59	29,6	63	31,6	199
évaluée en 2°	35	29,7	41	34,7	42	35,6	118
	112		100		105		317

$$z = 1.2857 \quad p = .099$$

B
image de soi

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	65	43,3	39	26	46	30,6	150
évaluée en 2°	62	33,2	64	34,2	61	32,6	187
	127		103		107		337

$$z = 1.3028 \quad p = .096$$

image d'autrui

	+	%	0	%	-	%	Totaux
évaluée en 1°	88	43,3	60	29,5	55	27	203
évaluée en 2°	63	47,4	25	18,8	45	33,8	133
	151		85		100		336

$$z = .0831 \quad p = .46$$

Nous pouvons également observer des différences dans la présentation d'autrui selon qu'elle succède ou non à la présentation de son propre groupe.

1. Pour le groupe A, nous pouvons signaler une faible tendance ($p = .095$ degré I; $p = .10$ degré II) à donner d'autrui une image plus positive avant d'évoquer son propre groupe. S'oublient-ils ? – et par là oublient-ils la norme scolaire quand ils commentent par juger autrui ?
2. Pour le groupe B, il n'y a pas de différence dans la présentation d'autrui, ni au degré I, ni au degré II, selon l'ordre d'évocation des deux sections.

Tout semble se passer comme si, quel que soit l'ordre d'évocation, le groupe B prenait toujours A comme groupe de référence. Lorsque B a une référence possible (autrui/soi), il effectue une grande discrimina-

tion dans les estimations qu'il donne de A (très positives) par rapport à celles qu'il donne de lui-même (peu positives), excepté dans le cas B (s/a) degré I.

Jusqu'à maintenant nous avons examiné comment les groupes A et B se présentent relativement l'un par rapport à l'autre. Examinons maintenant l'image de soi selon le degré scolaire et l'appartenance au groupe A ou B.

4. L'image de soi en fonction du degré scolaire et de l'appartenance à la section A ou B

Tableaux 7 Etude de l'image de soi en fonction du degré scolaire et de l'appartenance au groupe A ou B

A	+	%	0	%	-	%	Totaux
degré I	213	52	105	26	90	22	408
degré II	183	55	71	21,5	78	23,5	332
	396		176		168		740

$$z = .3660 \quad p = .35$$

B	+	%	0	%	-	%	Totaux
degré I	162	49	101	31	65	20	328
degré II	127	38	103	31	107	31	337
	289		204		172		665

$$z = 3.6394 \quad p = .0001$$

Pour le groupe A, l'image de soi reste stable entre le degré I et le degré II alors que ce n'est pas le cas pour le groupe B. En effet, nous observons une tendance qui fait passer le nombre de traits positifs de 49% dans le degré I à 38% dans le degré II et, parallèlement, les traits négatifs passent de 20% au degré I à 31% au degré II. Plus l'image positive se dégrade en passant au degré II, plus l'image négative semble se renforcer.

Les élèves de B peuvent-ils vraiment se construire une identité sociale positive dans un cadre scolaire qui les dévalorise ? Tous les élèves de B ne peuvent changer de groupe pour aller en A ; essaient-ils d'interpréter différemment leurs attitudes ?

5. Analyse de contenu des réponses

Pour analyser la troisième hypothèse, nous avons élaboré un système de catégories pouvant inclure toutes les descriptions données par les élèves. Il nous paraît intéressant de remarquer que lorsqu'une consigne demande de décrire des élèves, ainsi, en quelques brèves lignes, elle provoque la production de stéréotypes. En nous appuyant sur la recherche de Rodriguez-Tomé et Zlotowicz (1972), nous avons divisé nos critères en huit catégories :

1. Dimension sociale

Idées faisant référence à certaines formes de rapports sociaux ainsi qu'à la vie extra-scolaire des élèves.

Exemples : "On a de bons copains."
"Nous sommes sportifs." Etc.

2. Performances scolaires

Idées jugeant un comportement typiquement scolaire, exigé par la structure scolaire en faisant référence à certaines aptitudes intellectuelles ou manuelles.

Exemples : "Ils sont soigneux."
"Ils sont intelligents." Etc.

3. Rapports à l'avenir

Idées faisant référence à une situation post-scolaire plus précisément axée sur le choix professionnel.

Exemples : "Ils trouveront un travail intéressant."
"Ils auront plus de chances pour trouver un emploi." Etc.

4. Conditions institutionnelles de la scolarisation

Idées faisant référence à une situation objective due à la structure scolaire.

Exemples : "Ils ont une grande cour de récréation."
"Ils sont moins âgés." Etc.

5. Traits physiques

Idées faisant référence à l'aspect extérieur des individus.

Exemples : "Ils sont maigrelets."
"Ils sont grands." Etc.

6. Humeur

Idées faisant référence à certaines qualités ou certains défauts des individus en rapport avec les caractéristiques de leur humeur et de leur moral.

Exemples : "Ils sont fiers."
"Ils sont rieurs." Etc.

7. Rapports aux professeurs

Idée faisant référence aux rapports existant entre professeurs et élèves et à la critique positive ou négative du corps enseignant.

Exemples : "On a les moins bons professeurs du collège."
"Nos professeurs sont sévères." Etc.

8. Inclassables

Idées ne pouvant entrer dans aucune des catégories pré-citées.

Exemples : "Ils fument."
"Ils ont été cassés." Etc.

Il nous semble (tableau 8) que les sujets A et les sujets B utilisent de la même façon ces différentes catégories en leur donnant à peu près le même poids, sauf peut-être en ce qui concerne les "performances scolaires", que les A semblent invoquer plus fréquemment que les B (36,8% au lieu de 16,6% des réponses).

Tableau 9 : De même que pour la répartition entre A et B, il n'y a pas de différence dans la répartition des représentations dans les différentes catégories selon que le groupe A décrit soi ou autrui.

Tableau 10 : Pour B, aucune tendance distincte ne se dessine. Il n'y a pas de différence dans la répartition des estimations par catégories suivant que B décrit soi ou autrui.

Tableau 8 Répartition de l'ensemble des réponses données par les élèves des deux sections A et B

	Catégories de réponses									
	Dimension sociale %	Performances scolaires %	Capacités %	Rapports à l'avenir %	Traits physiques %	Humeur %	Rapports aux professeurs %	Inclassables %	Totaux %	
168 A	296 20,6	526 36,8	222 15,5	200 13,9	9 0,6	92 6,4	57 3,9	28 1,9	1430 100	
144 B	243 18,2	448 16,6	222 16,6	167 12,5	34 2,5	148 11	51 3,8	21 1,5	1334 100	
Totaux	539	974	444	367	43	240	108	49	2764	

84

Tableau 9 Répartition des réponses données par A dans les différentes catégories selon que A décrit soi A (s) ou autrui A (a)

	Catégories de réponses									
	Dimension sociale %	Performances scolaires %	Capacités %	Rapports à l'avenir %	Traits physiques %	Humeur %	Rapports aux professeurs %	Inclassables %	Totaux %	
168	A (s)	148 20	284 38,4	101 13,6	104 14	3 0,4	50 6,8	35 4,7	14 1,9	739 100
	A (a)	148 21,4	242 35	121 17,5	96 13,8	6 0,9	42 6	22 3,2	14 2	691 100
Totaux	296	526	222	200	9	92	57	28	1430	

Tableau 10 Répartition des réponses données par B dans les différentes catégories selon que B juge soi B (s) ou autrui B (a)

	Catégories de réponses									
	Dimension sociale %	Performances scolaires %	Capacités %	Rapports à l'avenir %	Traits physiques %	Humeur %	Rapports aux professeurs %	Inclassables %	Totaux %	
144	B (s)	136 19,2	255 35,9	111 15,6	78 11	20 2,8	70 9,8	27 3,8	12 1,7	709 100
	B (a)	107 17,1	193 30,8	111 17,7	89 14,2	14 2,2	78 12,4	24 3,8	9 1,4	625 100
Totaux	243	448	222	167	34	148	51	21	1334	

85

Après cette analyse générale, nous avons cherché à savoir s'il existait une différence dans l'utilisation du pôle "performances scolaires" et du pôle "dimension sociale" suivant que le groupe A (puis B) estime soi puis autrui. Les données du tableau 11 montrent que le groupe A différencie significativement soi et autrui sur le pôle des "performances scolaires". A attribue significativement des traits plus positifs à lui-même qu'à autrui.

Tableau 11 Valeurs (positives, négatives ou nulles) attribuées aux réponses de la catégorie "performances scolaires" par A selon qu'il décrit soi ou autrui

Objet de la description	Valeurs						
	+	%	0	%	-	%	Totaux
A (a)	73	30,2	78	32,2	91	37,6	242
A (s)	128	45	81	28,5	75	26,4	284
	201		159		166		526

$z = 3.5465$ $p = .0001$

Les données du tableau 12 montrent que le groupe B donne un résultat non significatif pour ce même critère; il semblerait que le groupe A s'estime plus positif que B sur le critère des "performances scolaires" et prend ce critère comme base pour sa présentation de soi alors que le groupe B, tout en utilisant aussi cette catégorie de caractéristiques ne l'emploie pas comme outil servant à sa propre définition positive.

Tableau 12 Valeurs (positives, négatives ou nulles) attribuées aux réponses de la catégorie "performances scolaires" par B selon qu'il décrit soi ou autrui

Objet de la description	Valeurs						
	+	%	0	%	-	%	Totaux
B (a)	79	40,9	52	26,9	62	32,1	193
B (s)	104	40,8	77	30,2	74	29	255
	183		129		136		448

$z = .2783$ $p = .39$

Ensuite, nous analysons les estimations de soi et d'autrui du groupe A et du groupe B sur la "dimension sociale"; B s'estime-t-il plus positif que A? Sur ce critère (voir tableau 13), le groupe A évalue lui-même et B de manière non significativement différente.

Tableau 13 Valeurs (positives, négatives ou nulles) attribuées aux réponses de la catégorie "dimension sociale" par A selon qu'il décrit soi ou autrui

Objet de la description	Valeurs						
	+	%	0	%	-	%	Totaux
A (a)	101	68,2	30	20,3	17	11,4	148
A (s)	97	65,5	26	17,6	25	16,9	148
	198		56		42		296

$z = .6633$ $p = .25$

Sur ce même critère, B s'évalue très significativement plus positif qu'il n'évalue A, comme il ressort du tableau 14.

Tableau 14 Valeurs (positives, négatives ou nulles) attribuées aux réponses de la catégorie "dimension sociale" par B selon qu'il décrit soi ou autrui

Objet de la description	Valeurs						Totaux
	+	%	0	%	-	%	
B (a)	55	51,4	31	28,9	21	19,6	107
B (s)	93	68,4	34	25	9	6,6	136
	148		65		30		243

$$z = 2.9965 \quad p = .001$$

Ces résultats confirment bien notre hypothèse : le groupe A s'estime plus positif que le groupe B pour les "performances scolaires" alors que le groupe B ne se donne pas significativement plus de réponses positives sur ce même critère.

Le groupe B s'estime significativement plus positif que le groupe A sur la "dimension sociale" alors que pour A ce résultat n'est pas significatif.

Tableau 15 Récapitulation des résultats de l'hypothèse 3

A	Performances scolaires		Dimension sociale	
	autrui	-	autrui	NS
	soi	+	soi	
B	Performances scolaires		Dimension sociale	
	autrui	NS	autrui	-
	soi		soi	+

CONCLUSION

Quel est l'apport de cette recherche ? Destinée à mettre en évidence les diverses représentations sociales de soi et d'autrui dans une situation scolaire sélective, la présente expérience semble montrer qu'en effet, il y a des représentations sociales de soi et d'autrui différenciées et qu'elles dépendent du groupe d'appartenance. De plus, les pôles de valorisation des deux groupes A et B sont vraiment à l'opposé l'un de l'autre. A se sert de ses performances scolaires alors que B se valorise sur la dimension sociale.

Cependant, il est intéressant de remarquer que les groupes A et B utilisent les mêmes dimensions avec quasiment les mêmes fréquences, que ce soit pour se décrire soi ou pour décrire autrui. Ces deux groupes ont-ils les mêmes représentations sociales ? La même structure idéologique de base ?

Enfin, les présentations sociales de soi et d'autrui varient en fonction de l'ordre dans lequel chaque groupe est sollicité de donner une image de soi et d'autrui.

Cependant, il faut rappeler que l'expérimentation que nous avons effectuée a été faite dans le cadre très précis de l'école. Les réponses nous ont été données en fonction du milieu : à questionnaire scolaire, réponses scolaires. On peut espérer – mais est-ce le cas ? – que sur un autre terrain, dans un autre contexte (loisirs, famille, sport, etc.) les groupes A et B n'auraient pas tenu le même discours de présentation de soi et d'autrui. Les processus auraient-ils été différents ? Aurait-on vu apparaître la même idéologie ?

Le groupe A, filière favorisée dans l'ensemble de la structure scolaire, adopte ici pour s'évaluer des critères définis et valorisés par l'école. Les élèves du groupe A adoptent l'idéologie scolaire qui contribue à renforcer leur identité sociale de façon positive. Le groupe A se trouve réellement au centre du mécanisme de la construction de l'identité défini par Tajfel (cité par Deschamps 1978, p. 37) : A recherche avant tout une valorisation positive. Ce qui nous frappe, chez le groupe A, c'est sa promptitude à se situer dans un critère valorisé par le milieu scolaire. Aussi, en nous référant à Baudelot et Establet (1971), pourrions-nous mieux interpréter l'attrait du groupe A pour l'idéologie scolaire. En effet, "les futurs bourgeois apprennent, par toute une série d'apprentissages appropriés, à devenir des interprètes, des acteurs et

des improvisateurs de l'idéologie bourgeoise" (Baudelot et Establet 1971, pp. 154-155).

C'est vraiment le mécanisme qui se produit dans notre cas : A sert de son insertion scolaire favorisée pour renforcer son identité positive. Le groupe B se distance des critères scolaires pour se valoriser alors que dans les faits, l'école inculque à tous ceux qui la fréquentent une même idéologie ; mais elle insère ces deux groupes scolaires A et B de façon différente.

Il nous semble intéressant de remarquer que les B, même dans ce contexte scolaire, se valorisent aussi (mais moins aisément que les A) et développent une identité sociale positive pour eux-mêmes, mais en faisant appel à des critères extra-scolaires. La différence de représentation de soi entre A et B provient du critère utilisé. En effet, si A se valorise en fonction de l'idéologie scolaire dominante, B ne peut le faire car l'école l'a rendu "conscient" de sa moindre valeur scolaire par rapport au groupe A. B va donc utiliser un critère opposé à celui de A ; B se valorise sur le critère de la dimension sociale et se construit une identité sociale positive. Le groupe B a donc bien suivi le chemin d'un groupe dévalorisé ne pouvant accéder au groupe de référence : il a rendu acceptables, pour lui, les traits de son propre groupe et c'est pour cela qu'il utilise des critères d'évaluation différents de ceux de A.

Cependant, il apparaît clairement que B – dévalorisé – favorise l'idéologie scolaire et le groupe valorisé en favorisant lui aussi l'autre groupe sur les critères scolaires. Pour qu'un groupe valorisé existe, il faut aussi qu'existe un groupe dévalorisé qui accepte sa position d'infériorité en rendant plus stable la valeur du favorisé : ce sont donc – pour une bonne part – les "dévalorisés" qui engendrent les "valorisés"...

L'idéologie scolaire a donc fait son chemin aussi bien pour les élèves de la filière B que pour ceux de la filière A. B cherche une valorisation positive de son groupe sans faire référence à des critères scolaires valorisés par l'école. Il est vrai que B y prête attention, mais pas de façon aussi différenciée que le groupe A. B se construit alors une identité positive "marginale" sur des critères qui ne sont pas reconnus par la société scolaire. On s'estime bons camarades alors que les A ne le sont pas, on s'entraide beaucoup alors que les A passent pour des individualistes. L'idéologie scolaire est prégnante chez les B

dans la mesure où ils peuvent s'en distancer. Les réponses de leur part nous sont apparues comme un "oui mais" par rapport à la situation scolaire qui leur est faite.

Grâce à ces résultats, nous remarquons que ce n'est pas en mettant les élèves de A et de B sous le même toit et avec les "mêmes" professeurs que l'on peut réussir à changer les représentations sociales que les élèves ont d'autrui et d'eux-mêmes quand on sait que l'école n'est unique qu'en apparence !

Les valeurs de réussite scolaire que symbolisent les A sont surtout stigmatisées par l'intelligence et c'est ce qui nous rend perplexes. Comme l'a démontré le vaste débat sur l'intelligence (M. Tort et autres), le terme même d'intelligence est indéfinissable et non mesurable : qu'est-ce qui pousse le système scolaire à continuer à produire des gens qui se croient "intelligents" et d'autres pas ? des "doués" et des "non-doués" ?

Genève, décembre 1980

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU et MARTIN, J.Y. – La dynamique des groupes restreints. PUF, Paris, 1968.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. – L'école capitaliste en France. Maspéro, Paris, 1971.
- CODOL, J.-C. – La quête de la similitude et la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment d'identité. Colloque Toulouse, 1979.
- DESCHAMPS, J.C. – La comparaison sociale. In : W.Doise, J.C. Deschamps, G.Mugny, Psychologie sociale expérimentale. A.Colin, Paris, 1978, 153-162.
- DOISE, W. – L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- GEDREM (Groupe d'enseignants pour la défense et la rénovation de l'enseignement maternel) – Echec et maternelle. Syros, Paris, 1980.
- KUHN, M.H. et MAC PARTLAND, T.S. – An empirical investigation of self-attitudes. American Sociological Review, 1954, 19, 68-78.
- LEACH, C. – Introduction to statistics. A non-parametrical approach for the social sciences. Wiley, 1979.
- RODRIGUEZ-TOME, H. – Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1972.
- RODRIGUEZ-TOME, H. et ZLOTOWICZ, R. – La peur et l'angoisse de l'enfance à l'adolescence. Enfance, 1972.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. – Pygmalion en classe. In : A.Grass (éd.) Sociologie de l'éducation, Larousse, Paris, 1971.
- TAJFEL, H. – La catégorisation sociale. In : S.Moscovici (éd.) Introduction à la psychologie sociale. Vol. 2, Larousse, Paris, 1973.
- TORT, M. – Le quotient intellectuel. Maspéro, Paris, 1974.

ETUDE EMPIRIQUE DU ROLE DES REPRESENTATIONS SOCIALES QU'EVOQUE UN PROBLEME SUR LE RAISONNEMENT LOGICO-MATHEMATIQUE D'ADOLESCENTS

Isabelle Cavicchi-Broquet
Monique Florimond

Cet article est un condensé de notre mémoire de licence intitulé "Contribution à l'étude du rôle des représentations sociales dans le raisonnement mathématique". Nous tenons à remercier Mme A.-N. Perret-Clermont, directrice de notre mémoire, ainsi que les membres de la commission, M. J. Brun et Mme N. Baker, pour leur aide précieuse. Nos remerciements vont aussi aux 379 élèves qui nous ont prêté leur concours, aux directeurs d'établissement qui nous ont aimablement ouvert leur porte et à M. J.-C. Husson-Charlet qui, avec gentillesse, nous a introduites dans les écoles.

Notre objet d'étude se situe à une articulation entre le pédagogique, le psychologique et le sociologique. La représentation sociale est un problème psychologique et sociologique dont la pédagogie devrait tenir compte. "Médiateur", sorte de filtre au travers duquel notre perception s'individualise, la représentation sociale vise, en définitive, l'acte de connaissance.

Dans notre pratique d'enseignantes, nous avons l'opportunité de constater quotidiennement les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage des mathématiques et de leur utilisation. Vu l'importance croissante de cette branche dans notre système scolaire et social, et son rôle toujours plus fort et décisif pour la sélection, notre préoccupation a consisté à explorer l'hypothèse de Haroche et Pêcheux (1972) selon laquelle la capacité de résolution d'un problème ne dépend pas uniquement du niveau de développement et/ou des connaissances spécifiques d'un sujet, mais aussi des rapports que les sujets entretiennent avec les contenus du problème. Les représentations sociales évoquées par le contenu d'un problème logico-mathématique ou par sa formulation peuvent avoir un rôle inhibiteur sur le raisonnement. Il nous semble essentiel que le pédagogue soit sensibilisé à l'existence de tels effets qui risquent d'être sources d'interprétations erronées de sa part quant à la nature des "fautes" ou des "réussites" de ses élèves.

1. CADRE DE LA RECHERCHE

Objectif : Notre recherche a pour but de mettre en évidence l'incidence que peuvent avoir l'habillage et la formulation de la question d'un problème sur la nature et la qualité des réponses des élèves. Le fait que les situations mises en scène par ce problème leur soient familières ou non, cela joue-t-il un rôle, comme dans la recherche de Haroche et Pêcheux (1972) ? Les réponses que nous sommes portées comme enseignantes à considérer comme "fausses" ne sont-elles, en fait, pas parfois correctes d'un autre point de vue, révélatrices d'un vécu culturel de l'enfant et plus significatives pour lui qu'une réponse "mathématique" juste ?

Démarche : A la suite de deux sondages portant sur 76 puis 63 sujets, nous avons retenu un même problème logique, qui nous semblait fort simple et sans "leurre", et nous l'avons habillé selon trois variantes,

combinées elles-mêmes avec deux types de questions. Les trois habillages mettent en scène des acteurs différents (élèves et leurs autorités, monde du travail), les uns que nous pensons plus proches de la vie quotidienne des élèves, les autres peut-être plus éloignés de celle-ci. Une fois le problème parlera de "patron" (terme idéologiquement marqué, se référant à une relation de dépendance, l'autre fois il évoque un "entrepreneur" (terme plus technique et peut-être plus neutre). La question prend deux formes différentes pour voir à quel point, et ceci en fonction de la formulation de cette question précise, les élèves perçoivent soit la dimension "mathématique" soit la dimension "sociale" du problème.

Problème : Nous nous trouvons dans un pays où, chaque fois qu'il fait beau temps, c'est congé pour tout le monde. Dans l'année 76, il a fait tellement beau que les élèves n'ont effectué que 400 heures de travail et les activités prévues n'ont pas été terminées. Les autorités scolaires se préoccupent... Les élèves soutiennent que 400 heures suffisent amplement pour une année.

Les autorités scolaires aimeraient que, beau temps ou non, un minimum de 1600 heures annuelles soient effectuées. Après de nombreuses discussions, on tombe d'accord et l'on décrète une loi qui dit :

"Chaque élève de notre pays, indépendamment des conditions atmosphériques, doit accomplir chaque année 1350 heures de travail."

Pour finir, qui a cédé le plus ?

ARBRE SYNTHETISANT LES 6 PROBLEMES

Habillage du problème	Formulation de la question	Numéro du problème et abréviations
Elèves	Autorités scolaires — Qui a cédé le plus ?	1 E/A
	— Qu'en concluez-vous ?	3 E/A
Ouvriers	Patrons — Qui a cédé le plus ?	4 O/P
	— Qu'en concluez-vous ?	5 O/P
Entrepreneurs	— Qui a cédé le plus ?	6 O/E
	— Qu'en concluez-vous ?	7 O/E

Chacun de ces 6 problèmes a été passé par 40 sujets. Précisons donc que :

- 120 sujets avaient un problème se terminant par la question "Pour finir qui a cédé le plus ?"
- 120 sujets avaient un problème se terminant par la question "Qu'en concluez-vous ?"

N.B. Pour permettre au lecteur de se référer plus facilement au texte original (mémoire de licence), dans cet exposé nous reprenons la numérotation des problèmes qui y avait été adoptée.

Population : Ces 6 énoncés du problème ont été posés à une population de 240 sujets composée de 136 filles et de 104 garçons âgés de 13 à 14 ans. Ces adolescents étaient répartis en classes de quatrième appartenant à deux établissements publics français (C.E.S.) de la région de Cluses. Dans chaque classe, ces 6 énoncés ont été distribués de la façon la plus égale possible, aucun sujet n'ayant le même énoncé que son voisin.

La consigne suivante a été lue lors de la passation du problème : "Nous avons créé des problèmes, nous aimerions les tester afin de savoir s'ils sont faciles ou difficiles. C'est pourquoi nous vous demandons votre collaboration pour quelques minutes. Vos réponses resteront tout à fait anonymes. Nous vous remercions de nous aider ainsi."

II. HYPOTHESES

A) Hypothèses concernant l'évaluation de la totalité des 240 réponses

Hypothèse F
Effet différentiel de la formulation de la question

Justificatif

1. "Qui a cédé le plus ?" Nous pensons que cette formulation donne à la question une résonance mathématique (au sens pédagogique du terme).
2. "Qu'en concluez-vous ?". Nous pensons que cette formulation devrait être celle d'une question plus ouverte permettant au répondant la liberté de choisir entre plusieurs interprétations possibles (référence à un problème mathématique, référence à un problème

social, etc.).

Hypothèse F

Nous nous attendons à recueillir un plus grand nombre de réponses "justes" pour la question "Qui a cédé le plus ?". Par contre, pour la question "Qu'en concluez-vous ?", nous nous attendons à recueillir peu de réponses "justes", mais un grand nombre de réponses non-"justes" ("fausses" et "autres").

Dépouillement

Par réponses "justes" nous entendons la réponse que l'adulte produit s'il cherche à calculer qui a finalement cédé le plus grand nombre d'heures à la suite de cette négociation. Ainsi sont considérées comme "justes" :

- Les réponses de type arithmétique comportant une quantification avec ou sans l'explication des calculs opératoires. (Ex. : "Les élèves ont cédé 950 heures".)
- Les réponses permettant de supposer un raisonnement mathématique correct sous-jacent. (Ex. : "Je peux donc conclure que c'est les ouvriers qui ont cédé le plus. Les ouvriers sont arrivés à un accord, mais c'est quand même eux qui ont perdu".)
- Les réponses du type : "Les élèves" puisque c'est le résultat correct d'un probable raisonnement mathématique.

Dans l'ensemble des 240 réponses, on a dénombré 102 réponses "justes".

Par réponses "fausses et autres" nous entendons toutes les réponses non-"justes". Elles sont donc au nombre de 138.

- Les réponses quantifiées "fausses", c'est-à-dire tous les essais de quantification qui comportent des erreurs.
- Les réponses n'entrant pas dans les divers types précédemment cités. Dans un souci de simplification, nous les appellerons "autres". (Ex. : "J'en conclus que malgré que les autorités scolaires aient baissé l'horaire, ils ont gagné. On ne tient jamais compte de l'avis des élèves".)

Commentaire

A nouveau, comme lors des sondages, il nous faut constater que ce problème que nous considérons simple pour des adolescents (son arithmétique est élémentaire et il ne comporte pas de piège logique) est en fait "mal réussi" par ces élèves. Ce résultat (moins de 50%

de réponses "justes") illustre bien que dans un problème l'arithmétique n'est pas seule en jeu.

Hypothèse H
Effet différentiel de l'habillage du problème

Justificatif

Plus la position sociale qu'occupe le sujet le rendra distant des acteurs du problème et lui permettra de percevoir le rapport de force mis en jeu, de façon claire et comme "une donnée" du problème, plus le sujet pourra s'abstraire du contexte et répondre de façon arithmétique. Nous nous attendons à ce que nos élèves perçoivent plus clairement le rapport de force mis en jeu dans la formulation du problème en termes "d'ouvriers-patrons" que dans celle "d'ouvriers-entrepreneurs" (entrepreneur étant un terme plus technique et moins relationnel) et, a fortiori, que dans le problème "élèves-autorités scolaires" où nos sujets (élèves d'école secondaire) se sentent – pensons-nous – si impliqués qu'ils ont de la difficulté à opérer l'abstraction nécessaire pour raisonner de façon arithmétique.

Hypothèse H

Le nombre de "réponses arithmétiques" recueillies sera plus élevé pour le problème "ouvriers-patrons" que pour le problème "ouvriers-entrepreneurs" et c'est pour le problème "élèves-autorités scolaires" que l'on rencontrera le moins de réponses arithmétiques.

Dépouillement

Nous avons considéré comme réponse "arithmétique" toute réaction quantifiée, qu'elle soit juste ou fausse. (ex. : "950 heures".)

B) Hypothèse (NJ) relative au contenu des réponses non-"justes" (138)

Justificatif

Si l'effet différentiel de la formulation de la question mis en évidence dans l'hypothèse F se vérifie, l'analyse du contenu des réponses "fausses" et "autres" (c'est-à-dire de toutes les réponses non-"justes") révélera des positions différenciées vis-à-vis de l'énoncé. Nous formulons l'hypothèse que l'effet différentiel de la formulation de la question induira les sujets à des positions différentes vis-à-vis

de l'énoncé.

Hypothèse NJ

A la question spécifique "Qui a cédé le plus ?" devraient correspondre des réponses se rapportant à certains aspects importants du problème. A la question plus ouverte "Qu'en concluez-vous ?" devraient correspondre des réponses très diversifiées portant sur les différents aspects du problème. D'autre part, analytiquement, pour chaque question devrait apparaître l'effet différentiel de l'habillage.

III. RESULTATS

A) Résultats concernant l'évaluation de la totalité des réponses

Comme l'indique le tableau 1, nous avons donc récolté 240 réponses réparties en :

- 102 réponses "justes",
- 26 réponses "fausses" } 138 non-"justes"
- 112 réponses "autres" }

Tableau 1 Répartition de l'ensemble des réponses selon la formulation de la question

QUESTIONS	"Qui a cédé le plus ?"				"Qu'en concluez-vous ?"				Total pour les 6 problèmes
	E/A	O/P	O/E	Total	E/A	O/P	O/E	Total	
Etape 1	1	0	1	2	6	4	5	15	17
Etape 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etape 3	1	1	1	3	13	5	6	24	27
Etape 4	9	7	9	25	7	11	12	30	55
Etape 5	4	7	5	16	3	9	11	23	29
TOTAL	15	15	16	46	29	29	34	92	138

Hypothèse F

Effet différentiel de la formulation de la question

Les données du tableau 1 indiquent un grand nombre de réponses "justes" à la question "Qui a cédé le plus ?" et peu de réponses "justes" à la question "Qu'en concluez-vous ?". Effectivement, nous obtenons 74 réponses "justes" (61,6%) et 46 réponses non-"justes" ("fausses" et "autres") (38,3%) à la question "Qui a cédé le plus ?", tandis que nous obtenons 28 réponses "justes" (23,3%) et 92 réponses (76,6%) non-"justes" ("fausses" et "autres") à la question "Qu'en concluez-vous ?". Notre hypothèse semble se vérifier pour chaque habillage des problèmes

Tableau 2 Répartition de l'ensemble des réponses selon l'habillage du problème

THEMES	PROBLEME N°	QUESTIONS	REponses ARITHMETIQUES		REponses "Autres"	TOTAL
			Justes	Faussees		
Elèves/Autorités scolaires E/A	1	"Qui a cédé le plus ?"	25	2	13	40
	3	"Qu'en concluez-vous ?"	11	2	27	40
Ouvriers/patrons O/P	4	"Qui a cédé le plus ?"	25	3	12	40
	5	"Qu'en concluez-vous ?"	11	6	23	40
Ouvriers/Entrepreneurs O/E	6	"Qui a cédé le plus ?"	24	5	11	40
	7	"Qu'en concluez-vous ?"	6	8	26	40
TOTAL			102	26	112	240
			128			

Hypothèse H

Effet différentiel de l'habillage du problème

Nous supposons un nombre de réponses arithmétiques ("justes" et "fausses") plus élevé pour le problème "patrons", moyennement élevé pour le problème "entrepreneurs" et faible pour le problème "autorités scolaires".

La lecture du tableau 2 montre que notre hypothèse H ne se confirme pas. Néanmoins, une analyse de notre démarche semblerait indiquer que les moyens mis en place pour la vérifier soient lacunaires vu l'absence de prise en compte de notre part de la variable relative à l'appartenance socio-culturelle des sujets. Pourtant, si notre hypothèse est fondée, le fait que l'on recueille sensiblement le même nombre de réponses "arithmétiques" dans les trois types de problèmes pourrait aussi signifier que le rapport de force mis en jeu a été perçu et vécu de façon identique par les élèves. Notons que lors des sondages (école privée parisienne recrutant ses élèves dans un milieu socialement privilégié), les sujets dans leur majorité ont semblé être davantage sensibles au problème élèves-autorités scolaires (réponses beaucoup plus littéraires, imaginatives, prolixes...), alors que dans cette expérimentation-ci les sujets (école publique de province dans une région industrialisée), dans leur grande majorité, ont réagi de la même manière succincte aux trois types de problèmes.

B) Analyse du contenu des réponses non-"justes" (hypothèse NJ)

1. Les différentes étapes de l'énoncé

Cette partie du travail consiste en une analyse du contenu de la totalité des réponses non-"justes" ("fausses" et "autres"). Pour cela, nous avons considéré le problème comme composé d'une série d'étapes et nous avons cherché à identifier où les sujets se sont arrêtés dans leur raisonnement.

Que dit l'énoncé ? Il commence par décrire un contexte (nous l'avons appelé Etape 1); puis on y trouve l'affirmation d'un constat de non-fonctionnement (Etape 2); la description des réactions au constat et les propositions (Etape 3); les résultats de la négociation (Etape 4); en Etape 5, la question qui porte à une vue globale de l'énoncé.

Pour mieux illustrer notre démarche, nous présentons ci-dessous le problème découpé :

Étape 1 "Nous nous trouvons dans un pays où, chaque fois qu'il fait beau temps, c'est congé pour tout le monde."

Étape 2 "Durant l'année 1976, il a fait tellement beau que les élèves n'ont effectué que 400 heures de travail et les activités prévues n'ont pas été terminées."

Étape 3 "Les autorités scolaires se préoccupent... Les élèves soutiennent que 400 heures suffisent amplement pour une année. Les autorités scolaires aimeraient que, beau temps ou non, un minimum de 1600 heures annuelles soient effectuées."

Étape 4 "Après de nombreuses discussions, on tombe d'accord et l'on décrète une loi qui dit : 'Chaque élève de notre pays, indépendamment des conditions atmosphériques, doit accomplir chaque année 1350 heures de travail'."

Étape 5 "Pour finir qui a cédé le plus ?"

Exemples de réponses recueillies, classées dans les différentes étapes :

Étape 1 "Qu'il fasse beau ou pas on travaille quand même."

Étape 2 (Aucune réponse correspondant à cette étape.)

Étape 3 "Je trouve qu'au lieu d'être à l'école pendant qu'il fait beau, au lieu de perdre son temps entre quatre murs alors que dehors les oiseaux chantent et le soleil est radieux, nous devrions avoir congé, nous devrions être plus près de la nature."

Étape 4 "J'en pense que les patrons et les ouvriers sont tombés d'accord et ça prouve qu'ils ont tous les deux fait un effort de volonté."

Étape 5 "Les patrons veulent beaucoup plus travailler que les ouvriers pour peut-être avoir plus de rentes. Mais les ouvriers qui ne sont pas moins concernés préfèrent les vacances."

Tableau 3 Permettant d'identifier où les sujets se sont arrêtés dans leur raisonnement (138 réponses non-"justes")

QUESTIONS	PROBLEME NO	THEMES ABREVIATIONS	RÉPONSES "Justes"	RÉPONSES NON-"JUSTES"		TOTAL
				Faussees	Autres	
"Pour finir qui a cédé le plus ?" } Question spécifique	1	E/A	25	2	15	40
	4	O/P	25	3	15	40
	6	O/E	24	5	16	40
"Qu'en concluez-vous ?" } Question ouverte	3	E/A	11	2	29	40
	5	O/P	11	6	29	40
	7	O/E	6	8	34	40
TOTAL			102	26	112	240
				138		

Commentaires du Tableau 3

Nous avons fait l'hypothèse (NJ) que l'effet différentiel de la formulation de la question induirait les sujets à des positions différenciées vis-à-vis de l'énoncé.

Pour la question ("Qui a cédé le plus ?") que nous considérons à résonance mathématique, nous recueillons 41 réponses sur 46 non-"justes" ("fausses" et "autres"), soit 89,1 %, concentrées sur les étapes 4 et 5, c'est-à-dire les plus proches de la solution.

Pour la question "Qu'en concluez-vous ?", les réponses non-"justes" ("fausses" et "autres") sont réparties dans les différentes étapes. En effet, 53 sujets sur 92 (57,6 %) parviennent aux étapes 4 et 5, donc 39 sujets s'arrêtent à des étapes antérieures.

Relevons qu'aucun sujet ne s'est arrêté au constat de non-fonctionnement.

La question à résonance mathématique donnerait en quelque sorte

au sujet une clef de raisonnement mathématique sur l'énoncé. Elle l'induirait à fonctionner par étapes successives, à atteindre une vue globale de l'énoncé, à collecter les éléments nécessaires pour élaborer sa réponse.

Rappelons que l'hypothèse H relative aux habillages des problèmes ne s'est pas vérifiée lors de l'analyse des résultats concernant l'évaluation de la totalité des réponses.

Pour les différents habillages de la question "Qu'en concluez-vous ?", nous observons ici cependant une concentration plus forte des réponses en Etape 3 pour "élèves-autorités scolaires", soit 13 sujets sur 29 (44,8%), alors que, pour les deux autres habillages, nous avons 5 sujets sur 29 (17,2%) et 6 sujets sur 34 (17,6%) à cette même étape.

Tandis que, pour les différents habillages de la question "Qui a cédé le plus ?", nous constatons que les réponses aux étapes 3, 4, 5 sont également réparties pour les trois problèmes.

Un effet d'interaction entre la formulation de la question et l'habillage semble apparaître dans les résultats concernant "élèves-autorités". Pour que nos sujets formulent des propositions concrètes il semblerait nécessaire que le problème se présente à eux simultanément dans un habillage proche du vécu et avec une question ouverte.

2. Analyse de la démarche des sujets (selon le type de question)

Les termes utilisés par les sujets dans les 138 réponses non-"justes" ont été analysés en fonction de nos deux types de questions. Dans les réponses recueillies on peut observer que les modes d'expression varient quant à la forme et au contenu selon le type de question.

- "Qui a cédé le plus ?" A cette question nous avons eu en grande majorité des réponses brèves utilisant essentiellement des termes apparaissant dans l'énoncé du problème (loi, élèves, patrons, ouvriers, entrepreneurs).
- "Qu'en concluez-vous ?" A cette question nous avons eu des réponses plus développées, présentant souvent des opinions et des commentaires personnels. Il semble notamment que le thème du travail revienne très fréquemment et soit considéré sous ses incidences

diverses (rapports entre travail et argent, travail et pays, travail nécessité, travail quantité). Ceci confirme par ailleurs, dans la perspective de notre hypothèse F, l'effet différentiel de la question.

Ces différents modes d'expression nous ont amenés à élaborer deux grilles de lecture différentes, adaptées chacune à la nature des réponses recueillies :

- grille "mots-clefs" pour les réponses à la question "Qui a cédé le plus ?" (voir explication ci-dessous);
- grille du thème "travail" pour les réponses à la question "Qu'en concluez-vous ?" (voir explication ci-dessous).

a) Présentation de la grille de répartition des "mots-clefs" relative aux 46 réponses non-"justes" ("fausses" et "autres") à la question "Qui a cédé le plus ?"

Comme vu précédemment, les mots-clefs sont : loi, élèves, autorités scolaires, ouvriers, patrons, entrepreneurs. Notre problème met en jeu un rapport de force. Nous avons donc tout naturellement, pour sérier nos résultats, essayé de regarder comment les sujets utilisaient les mots-clefs en fonction de ce rapport de force (dominants-dominés). La réponse donnée peut prendre différentes formes; nous en avons relevé 4 :

- La prise de position unilatérale (choix établi d'emblée); c'est-à-dire les sujets qui n'utilisent dans leur réponse qu'un seul mot-clef (a).
- Une prise en considération des deux parties en présence, sans établir de choix (b).
- Une prise en considération des deux parties en présence avec une option en faveur soit de l'une, soit de l'autre (dominants ou dominés) (c).
- L'utilisation de termes nouveaux (non mentionnés dans l'énoncé) (d).

Exemples

- a) "C'est la loi qui a cédé le plus."
"Les ouvriers ont cédé le plus, ils ont cédé 550 h. de travail."
"Les entrepreneurs ont cédé le plus, 1600 h. à l'année."
- b) "Je pense que chacun a cédé, car les entrepreneurs aimeraient qu'ils effectuent 1600 h., donc le niveau a baissé puisque c'est maintenant 1350 h. Pour les ouvriers les heures pour eux ont

augmenté. Donc, ils ont cédé tous les deux un peu."

- c) "Les entrepreneurs ont accepté 950 h. de moins qu'ils avaient voulu. Les ouvriers ont accepté 250 h. de plus. Donc les entrepreneurs ont cédé le plus de 700 h."
- d) "Les professeurs."

Tableau 4 Répartition selon la grille "Mots-clefs" des 46 réponses non-"justes" ("fausses" et "autres") des problèmes 1, 4 et 6 (Question : "Qui a cédé le plus ?")

Mots-clefs / Problèmes	a) Point de vue unilatéral			b) Comparaison			c) Autres termes	Réponses non-justes Total	Rappel : Total des réponses "justes" et non-"justes"
	LOI	"Dominés" E ou D	"Dominants" A ou P ou E	Sans choix	Avec choix				
					"Dominés" E ou D	"Dominants" A ou P ou E			
Elèves/Autorités Problème no 1	1	0	6	1	2	2	3	15	40
Ouvriers/Patrons Problème no 4	1	1	4	2	2	4	1	15	40
Ouvriers/ Entrepreneurs Problème no 6	1	2	5	4	2	2	0	16	40
TOTAL	3	3	15	7	6	8	4	46	120

Dominés E = Elèves D = Ouvriers **Dominants** A = Autorités P = Patrons E = Entrepreneurs

Tableau 4 bis Répartition globale du tableau 4

Mots-clefs / Problèmes	LOI	"Dominés" Elèves ou ouvriers	"Dominants" Autorités ou patrons ou entrepreneurs	Sans choix entre dominés ou dominants	Autres termes	Total réponses non-"justes"
Elèves/Autorités Problème no 1	1	2	8	1	3	15
Ouvriers/Patrons Problème no 4	1	3	8	2	1	15
Ouvriers/ Entrepreneurs Problème no 6	1	4	7	4	0	16
TOTAL	3	9	23	7	4	46
		32				

Commentaires des tableaux 4 et 4 bis

Rappelons que sur 120 réponses obtenues à la question "Qui a cédé le plus?", 74 étaient "justes" et 46 non-"justes". Nous constatons que, parmi ces non-"justes", 32 sujets (69,5%) prennent position par rapport aux termes du rapport de force de l'énoncé, 7 sujets (15,2%) ne font pas de choix, 3 sujets (6,5%) font référence à la loi et 4 sujets (8,6%) utilisent des termes non relevés dans l'énoncé.

- 23 sujets utilisent les mots-clefs se référant aux dominants (autorités, patrons, entrepreneurs). Tableau 4 bis.

15 sujets de ces 23 le font de façon unilatérale (tableau 4), 8 sujets après avoir comparé avec le dominé (tableau 4).

- Tandis que 9 sujets sur 46 utilisent les mots-clefs se référant aux dominés (tableau 4 bis), 3 de ces 9 sujets le font de manière unilatérale (tableau 4) et 6 après avoir comparé avec le dominant (tableau 4).

Lorsque les sujets prennent position pour le dominant, ils le font en grande majorité selon ce que nous avons appelé "point de vue unilatéral". Inversement, lorsqu'ils prennent position pour le dominé, ils le font en grande majorité après avoir mis en comparaison les deux parties.

Ces données se répartissent ainsi selon l'habillage de la question (se référer au tableau 4) :

- Dans le problème élèves-autorités scolaires

5 sujets font une comparaison,
6 sujets ne font référence qu'au dominant,
aucun sujet ne fait référence qu'au dominé.

- Dans le problème ouvriers-patrons

8 sujets font une comparaison,
4 sujets ne font référence qu'au dominant,
1 sujet ne fait référence qu'au dominé.

- Dans le problème ouvriers-entrepreneurs

8 sujets font une comparaison,
5 sujets ne font référence qu'au dominant,
2 sujets ne font référence qu'au dominé.

Notons que dans le problème faisant intervenir l'habillage

élèves-autorités scolaires, aucun sujet ne prend parti pour les élèves.

A la lecture des tableaux 4 et 4 bis, notre hypothèse H relative à l'effet différentiel de l'habillement ne se vérifie pas, puisque nous trouvons dans chaque rubrique sensiblement la même répartition des réponses. Pourtant il est intéressant de noter que le rapport de force mis en jeu semble clairement perçu par les sujets puisque 32 élèves sur 46 (69,5%) optent en faveur soit du dominant, soit du dominé, et que 23 d'entre eux, soit 50%, optent en faveur du dominant. Comme nous l'a si joliment dit un élève dans sa réponse, "Les patrons, car la loi du plus fort est toujours la meilleure" !

b) Présentation de la répartition des 92 réponses non-"justes" à la question "Qu'en concluez-vous ?" selon la grille d'analyse du thème "travail" et de ses incidences

Comme dit précédemment, lors de la lecture des réponses à la question ouverte ("Qu'en concluez-vous ?") correspondaient des solutions diverses recouvrant des thématiques à vision globale. Le thème principal des 92 réponses non-"justes" des problèmes avec la question "Qu'en concluez-vous ?" s'est avéré être le "travail" que nous avons classifié selon ses incidences diverses exprimées dans les réponses. Le terme "travail" a été associé par les sujets à quatre thèmes principaux. Nous avons appelé ces rapports :

1. Travail-quantité – les réponses exprimant un point de vue quant au nombre d'heures de travail ou d'équilibre horaire.

Exemple : "J'en conclus que beau temps ou pas les ouvriers doivent accomplir 1350 h de travail par année."

2. Travail-nécessité – les réponses exprimant une obligation de travailler pour vivre, pour ne pas être au chômage.

Exemple : "Je conclus que l'autorité des patrons est plus grande que celle des ouvriers, mais que pour vivre il faut travailler."

3. Travail-argent – les réponses ne percevant le travail que sous son aspect financier, impliquant perte, gain ou exploitation.

Exemple : "Les patrons veulent le travail pour avoir de l'argent. Mais les ouvriers trouvent que 400 h.

c'est suffisant et qu'ils gagnent assez d'argent. Les patrons veulent avoir de grosses entreprises. Tandis que les ouvriers, moins concernés, préfèrent les vacances."

4. Travail-pays – les réponses permettant de penser que le sujet envisage le travail comme un privilège, un bien sur le plan individuel et/ou collectif.

Exemple : "Je pense que cela est tout à fait normal et que pour qu'un ouvrier vive il faut un minimum d'heures de travail. Si les ouvriers ne font que 400 heures, leur pays pourrait se trouver dans une économie défavorable, et puis ce n'est pas normal que l'on ne travaille que lorsqu'il faut mauvais temps. Ils devraient travailler toute la semaine sauf samedi et dimanche."

Tableau 5 Répartition des 92 réponses non-"justes" selon le thème "travail" ("Qu'en concluez-vous ?")

PROBLEMES / THEMES	No 3 Elèves- autorités scolaires	No 5 Ouvriers- patrons	No 7 Ouvriers- Entrepreneurs	TOTAL non-"justes"	TOTAL des réponses ("justes" et non-"justes")
Travail-quantité	23	19	22	64	40
Travail-nécessité	5	4	5	14	40
Travail-argent	/	4	1	5	40
Travail-pays	1	2	6	9	40
TOTAL	29	29	34	92	120

En tant qu'enseignantes, au moment de la construction de notre problème, notre volonté était d'élaborer un problème traitant de quantités, ceci dans le but d'insérer au mieux l'expérimentation dans la réalité scolaire. Il nous semblait donc logique que les élèves allaient répondre arithmétiquement.

Dans le cadre du tableau 5, ces réponses sont à classer sous la rubrique "Travail-quantité". Nous en avons relevé 64 sur 92, soit 69,5%. Il est cependant intéressant de constater que 28 réponses sur 92 (30,4%) expriment une perception autre, dont 14 de celles-ci en

"Travail-nécessité".

Relevons en particulier :

- 9 "Travail-pays", dont 6 se situent dans le problème "Ouvriers-entrepreneurs". Le mot "entrepreneurs" étant proche du mot "entreprise", nous pouvons penser qu'une identification s'est produite. L'entreprise étant assez souvent présentée dans la vie courante comme quelque chose de grand et national.
- des 5 "Travail-argent", 4 proviennent du problème "Ouvriers-patrons", mettant en évidence la représentation que dans les rapports ouvriers-patrons la relation évoquée l'est essentiellement au niveau du scolaire. Notons qu'une seule réponse de ce type provient du problème "ouvriers-entrepreneurs". D'autre part, dans le problème "élèves-autorités scolaires", la question argent n'intervient pas.

Nous percevons ici assez clairement le rôle de l'habillage.

IV. CONCLUSIONS

L'essentiel de notre travail a consisté en un modeste défrichage concernant la problématique du rôle des représentations sociales dans un raisonnement logico-mathématique.

Notre préoccupation consistait à démontrer que la capacité de résolution d'un problème ne dépend pas uniquement du niveau de développement cognitif d'un sujet, mais que les représentations sociales évoquées par le problème que nous considérons logico-mathématique pouvaient jouer un rôle sur le raisonnement. Rappelons que notre échantillon de 240 réponses a été recueilli chez des adolescents de 13 à 14 ans, et que le problème à résoudre ne comportait ni difficultés majeures, ni leurre – pensions-nous. En effet, pour l'élaboration du problème expérimental, nous pensions avoir effectué un inventaire des difficultés particulières à la résolution d'un problème – et les avoir évitées –, difficultés d'ordre linguistique, déroulement temporel et bien d'autres. Nonobstant, nous avons recueilli 138 réponses erronées (sur 240), dont 46 réponses sur 120 à la question que nous considérons comme plus spécifiquement "arithmétique" ("Qui a cédé le plus?"). Les sujets de cet âge étant généralement aptes à effectuer les opérations arithmétiques que notre problème requiert, nous

émettons l'hypothèse que le rapport de force évoqué a constitué un écran assez prégnant. Ce rapport de force véhiculé, il fallait donc le percevoir pour être proche de la solution ; mais il fallait dépasser cet écran pour obtenir une vue globale et de ce fait avoir plus de chance de le résoudre correctement.

Nous tenions aussi à mettre en évidence l'effet différentiel de la formulation de la question (Hypothèse F). A cet égard, nos résultats ont été probants puisque nous avons recueilli 38,3% de réponses non-"justes" à la question à résonance mathématique ("Qui a cédé le plus?") et 76,6% de réponses non-"justes" à la question ouverte ("Qu'en concluez-vous?"). Notre hypothèse F se vérifie également pour chaque habillage de nos six problèmes (tableau 1).

Il en est de même lors de l'analyse du contenu des réponses non-"justes".

1. En ce qui concerne les différentes étapes de l'énoncé, on obtient à la question "Qui a cédé le plus?" 89,1% des réponses non-"justes" concentrées sur ce que nous avons appelé les étapes 4 et 5. c'est-à-dire les plus proches de la solution ; tandis que la question "Qu'en concluez-vous?", qui obtient déjà une moins grande proportion de réponses "justes", répartit seulement 57,6% des autres réponses sur les dernières étapes du raisonnement.
2. Quant à la terminologie utilisée par les sujets, elle varie également en fonction de la formulation de la question et nous a conduites à envisager deux grilles d'analyse différentes des réponses.

Par ailleurs, notre hypothèse H avait pour but de mettre en évidence l'effet différentiel de l'habillage. La lecture du tableau 2 montre qu'à niveau global cette hypothèse ne se confirme pas.

Cependant, lors de l'analyse du contenu des réponses non-"justes" selon les différentes étapes de l'énoncé, à la question "Qu'en concluez-vous?" il apparaît une concentration plus forte sur ce que nous avons appelé Etape 3 – pour l'habillage Elèves-autorités scolaires (44,8%) – alors que, pour les deux autres habillages, nous avons d'une part 17,2% et 17,6% à cette même étape.

A la question "Qui a cédé le plus?", les réponses aux étapes 3, 4 et 5 sont également réparties pour les trois problèmes.

Dans l'analyse de la terminologie utilisée par les sujets,

- à la lecture des tableaux 4 et 4 bis (grille "mots-clefs" pour la question "Qui a cédé le plus?"), l'effet différentiel de l'habillage ne se vérifie pas puisque nous trouvons dans chaque rubrique (dominés ou dominants) la même répartition des réponses;
- par contre, à la lecture du tableau 5 (grille thème "travail" pour la question "Qu'en concluez-vous?"), l'effet différentiel de l'habillage apparaît assez clairement.

Un effet d'interaction entre la formulation et l'habillage semble transparaître dans les résultats : dans une question spécifique l'habillage jouerait un rôle moins grand, dans la question ouverte l'habillage aurait une incidence plus grande.

Sur le plan pratique, il nous paraît nécessaire que les pédagogues soient mieux informés quant aux conséquences que peuvent avoir les représentations sociales évoquées, les effets différentiels de la question et de l'habillage lors de la résolution d'un problème logico-mathématique. Conséquences qui peuvent favoriser ou défavoriser l'élève dans la conduite de son raisonnement, voire plus profondément encore dans sa compréhension de l'attente de l'enseignant qui propose un "problème".

Mais le fait de savoir que certains "blocages", malentendus, discordants dans les tentatives de communication peuvent parfois être dus tout simplement à une difficulté d'appréhension du réel, pourrait permettre aux enseignants de mieux comprendre les difficultés de leurs élèves et d'y apporter remède selon les cas. Les recherches dans ce domaine devraient pouvoir être intégrées dans la pratique scolaire.

V. BIBLIOGRAPHIE

- CAVICCHI-BROQUET, I. et FLORIMOND, M. – "Contribution à l'étude du rôle des représentations sociales dans le raisonnement mathématique", mémoire de licence, FPSE, Genève, 1977, 1979.
- HAROCHE, C. – "Etude expérimentale du rôle des déterminations sociales dans la perception d'un temps ambigu en français", Bulletin CERP, 1976, No 4.
- HAROCHE, C. et PECHEUX, M. – "Facteurs socio-économiques et résolution de problème", Bulletin CERP, 1972, No 2.
- HAROCHE, C. et PECHEUX, M. – "Etude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable", Bulletin CERP, 1971.
- NEVE, P. – "Incidence des représentations sociales dans la résolution d'un problème", document dactylographié.

VERS UNE EDUCATION INTERCULTURELLE :
DES GROUPES SOCIAUX SE RENCONTRENT

Des déclarations d'intention aux tentatives de
rencontre interculturelle entre enseignants

Maria-Luisa Schubauer-Leoni

Toute réflexion à propos de la problématique migrante et des choix interculturels et pédagogiques qu'elle comporte, fait intervenir à la fois des réactions "viscérales", des positions idéologiques et des observations "sur le terrain".

Si notre souci est bien celui de faire constamment référence à une pratique d'expérimentation pour permettre des théorisations nouvelles, nous sommes actuellement en train de nous forger les outils nous permettant de recueillir les données pertinentes et de rendre compte des processus en jeu dans un phénomène aussi complexe que celui de la création d'une pédagogie interculturelle.

La première partie de ce travail tente de situer la problématique dans son contexte idéologique et surtout de la questionner quant aux articulations pouvant exister entre une approche sociologique et une autre de nature plutôt ethnologique.

La deuxième partie constitue une première phase de réflexion à propos d'une pratique d'équipe interculturelle à laquelle nous avons participé. Les éléments avancés dans ce texte relèvent de la responsabilité de l'auteur exclusivement. Une analyse plus fouillée de l'expérience sera conduite ultérieurement par l'équipe elle-même à qui, en définitive, "appartient" l'expérience. Ce sera l'occasion de confrontations, d'analyses, de théorisations nouvelles discutées et pensées à la lumière des pratiques de chacun. Ce travail reste à faire et ce texte est à comprendre comme une sorte de base de discussion, de jalon pour aller plus loin.

I. EDUCATION INTERCULTURELLE ET DECLARATIONS D'INTENTION

Depuis 1976 (1) le Conseil de l'Europe organise des tables rondes et des séminaires sur le thème de la pédagogie interculturelle. Des expériences "sur le terrain" sont sollicitées dans différents pays d'accueil et les commissions d'experts concernées se préoccupent notamment

1. Pour la première fois le Conseil de l'Europe affirme (lors de la conférence ad hoc des ministres européens de la culture à Oslo) et reconnaît "(...) la valeur des cultures représentées par les migrants permettant un enrichissement de celles des communautés d'accueil (...)". (Rey - Von Allmen, 1978).

de la "formation des enseignants chargés de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en Europe" (Porcher, 1979 a et b). D'après ses recommandations, le Conseil de l'Europe souhaite l'ouverture d'un dialogue dans le but "d'entreprendre en commun", ce qui semble faire appel à "une attitude créative de toute la communauté" (Rey - Von Allmen, 1979). M. Rey - Von Allmen précise encore : "Le phénomène migratoire ne concerne pas, en effet, les seuls migrants, mais toute la communauté, dans les pays d'accueil comme dans les pays d'origine. Il s'agit d'un processus de rencontre où chaque culture est interpellée, certes, mais aussi si elle sait s'enrichir à d'autres expressions culturelles, enrichie de leurs valeurs. Les problèmes des migrants sont le reflet des problèmes de nos sociétés, qui ont tant de peine à prendre en compte les différences sans les interpréter en termes de menace ou d'infériorité. Il est donc vain d'y chercher des solutions isolées. Migrants et autochtones des pays d'accueil ou nationaux restés dans les pays d'origine sont solidaires. Ils sont tous également concernés par cette rencontre : l'isolement ou l'humiliation des uns sera l'échec des autres, comme aussi l'épanouissement des premiers constituera la richesse des seconds. (...) Précisons que dans cette perspective, il ne s'agit ni de contraindre les migrants, enfants ou adultes, à afficher leur origine ou à en assumer la culture, ni de leur imposer dans le pays d'accueil une assimilation non désirée, mais de leur donner les moyens d'exprimer leur propre personnalité, individuelle ou collective, leurs propres revendications culturelles et de leur assurer la coopération de la communauté d'accueil et des pays d'origine dans cette recherche d'identité, de liberté et d'épanouissement." (Rey - Von Allmen, 1979).

Ceci dit le Conseil de l'Europe n'est pas dupe quant aux modalités d'application de ces affirmations. Lors de la mise en place d'une coopération "il importe donc d'en étudier attentivement les modalités théorique et pratiques (institutionnelles et personnelles) (...) tout n'est pas une question de relations individuelles et de bonne volonté. Il ne suffit pas de souhaiter travailler ensemble pour y parvenir d'emblée. Il s'agit, par conséquent, d'étudier et de mettre en œuvre les conditions réelles optimales d'une telle collaboration". (Porcher, 1979 b)

Dans une telle perspective interculturelle, quelles sont les images de la culture sous-jacentes à ces dires ? F. Mariet (1980), expert consultant, fait le point sur les positions du Conseil de l'Europe à propos du "maintien des liens des migrants avec la culture du pays

d'origine". Mariet insiste sur l'existence non pas d'une culture d'origine mais des cultures et précise : "Nous avons donné au terme culture une extension très large, incluant à la fois les cultures savantes et les cultures populaires, la culture au sens académique et la culture au sens ethnologique : cette extension de la notion de culture exclut, par définition, tout jugement de valeur, toute hiérarchie des différents aspects de la culture."

Toujours selon cet auteur, "trois principes gouvernent notre analyse du problème du maintien des liens des migrants avec leur origine". Nous les résumons ainsi :

- a) "La sécurité matérielle et psychologique des migrants" : "la solution satisfaisante de leurs problèmes juridiques et de séjours, de leurs problèmes d'emploi, de logement et de santé sont des préalables à l'exercice de toute activité éducative et culturelle."
- b) "La liberté de choix" : "sans une information claire et accessible dès le début de l'émigration, au pays d'émigration d'abord, au pays d'accueil ensuite, la liberté de choix risque de rester un vain mot."
- c) "Non contradiction des cultures" : il est nécessaire de ne pas créer de fausse alternative entre culture d'origine ou culture du pays d'accueil mais tendre vers des activités (voire des sociétés) pluri-culturelles.

II. LES ENJEUX IDEOLOGIQUES

Toutes ces déclarations-recommandations ont un caractère général et, bien qu'elles trouvent leur raison d'être par rapport aux migrations, dans les différents pays européens du moins, elles font appel à des éléments spécifiques venant des situations et contextes particuliers de chaque pays d'accueil.

Nous ne retracerons pas ici les différentes étapes de la politique suisse en matière d'immigration, ni les prises de positions et ripostes des organisations de l'immigration; d'autres travaux y font référence (1). Et pourtant nous n'insisterons jamais assez sur le rôle idéologique

1. Gurny, Bell (à paraître); Boillat, J.-M. (1978).

joué notamment par les multiples initiatives xénophobes d'une part, et d'autre part par les discours et "explications" qui ont submergé le citoyen helvétique depuis le début du phénomène migratoire. Dans les faits, tout n'était-il pas (n'est-il pas toujours !) bien en place pour que la solidarité des milieux populaires (suisse et immigrés) ne se concrétise pas dans une riposte unitaire aux différentes attaques anti-étrangers ? Sous le couvert de discours "humanitaires", ne retrouvons-nous pas des notions telles que : "on est chez nous", "nous les Suisses – du haut en bas de l'échelle sociale – on a nos intérêts à défendre", etc. ? Afin de perpétuer et renforcer le système des rapports de production existant, n'est-ce pas justement le rôle de l'idéologie dominante que de chercher des justifications universelles à ses dires pour qu'elles assument d'autant mieux le caractère de vérité pour tous ?

"C'est paradoxalement par un effet d'isolement que l'Etat, en se présentant comme représentatif de l'intérêt général et de la volonté du peuple-nation, cache leur caractère de classe aux agents économiques en leur octroyant une fausse égalité. (...) Les vraies contradictions sont occultées sous l'universalité d'une définition d'individus dépouillés de leur détermination économique et de leur insertion dans les rapports de production. (...) Les revendications d'une 'vraie' démocratie, d'une 'vraie' égalité, d'un même droit au progrès sont encore des façons de participer à la légitimité dominante." (Doise, 1976, pages 42-43)

En fonction de ce type d'analyse il est alors pertinent de se poser la question des images sous-jacentes aux termes de "culture", d'"assimilation" et d'"intégration". Qui élabore des définitions ? Quelles sont les interprétations possibles ? Quel est le discours dominant ? Et surtout quel est son pouvoir de "récupération" ? (1) Si pendant longtemps le terme d'"assimilation" a semblé caractériser l'objectif à atteindre par la politique suisse en matière d'étrangers, peu à peu nous assistons à un mouvement en faveur de ce qui a été appelé

1. "En les vidant de leur sens et en les détachant de leur contexte idéologique originel, elle (l'idéologie dominante) réussit à intégrer dans son discours des symboles, notions ou thèmes qui relèvent d'un discours opposé." (Doise, 1976, page 44)

"intégration". S'agit-il d'un changement radical de position ? Concernant le concept d'assimilation nous constatons l'"habileté" des déclarations de l'OFIAMT : "il ne s'agit pas (l'assimilation) en règle générale, d'un processus d'intégration à sens unique, mais d'influences réciproques qui s'exercent sur les individus et les groupes d'individus représentant les deux modes de vie, étant entendu que l'influence dominante est celle du mode de vie propre au pays où se fixent les nouveaux venus." (1) Ceci dit, la deuxième partie de ce propos n'a-t-elle pas le pouvoir d'infirmer ce qui précède ? A quelles conditions de réelles "influences réciproques" ont-elles des chances de s'affirmer ? Le discours cité s'avère, à notre avis, révélateur d'un rapport de forces en faveur du groupe dominant autochtone qui ne se sent pas remis en cause par la présence de ce groupe ayant un autre "mode de vie". Fortes du contrôle exercé sur les couches populaires autochtones, les autorités suisses peuvent même se permettre de changer de vocabulaire et de troquer "leur" concept d'assimilation avec celui d'intégration. Dans cette perspective assimilatrice la population suisse doit "s'efforcer de comprendre la mentalité particulière des immigrés", tandis que ces derniers doivent avoir "la volonté de s'adapter à nos conditions de vie et à nos institutions"(voir à ce sujet : Les grandes lignes de la politique gouvernementale 1971-75, cité par Boillat, 1978). Est-ce cela le pluralisme culturel qui met en mouvement des processus de rencontre et d'interpénétration mutuelle ? N'avons-nous pas plutôt l'impression qu'un appel au changement est adressé presque exclusivement au groupe migrant tandis que les Suisses, qui ont les "bonnes" conditions de vie, peuvent se limiter à regarder favorablement les "efforts" d'adaptation de ces groupes moins fortunés ?

S'il est vrai qu'"il est souhaitable, du point de vue humain et social, que les étrangers puissent devenir des membres à part entière de la société suisse, se sentir à l'aise chez nous, sans pour autant devoir perdre leur identité culturelle originelle" (2); la concrétisation de cela ne consisterait-elle pas dans une politique allant dans le sens

1. Rapport de la commission chargée de l'étude du problème de la main d'œuvre étrangère, Berne OFIAMT 1964, cité par Boillat, 1978. C'est nous qui soulignons dans le texte.
2. Recommandation de la Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers (CFE), Nov. 1976.

d'une réelle participation démocratique des immigrés (en commençant par une législation qui reconnaisse le droit de vote communal et cantonal dans tous les cantons) et par l'abolition des discriminations entre nationaux et étrangers d'une part, et entre étrangers eux-mêmes (l'abolition du statut de saisonnier étant une première mesure !) ?

Les prises de position du Conseil Fédéral, les différentes initiatives et pétitions lancées par les groupes pour la défense des droits des étrangers montrent dans les faits qu'il existe une conception et traduction différente du concept d'intégration sociale et culturelle.

III. QUELLE CULTURE ?

Nous n'avons pas l'intention de redonner une ou des "définitions" ou encore moins de tenter une nouvelle synthèse de ce "concept" si souvent invoqué pour défendre des thèses parfois contradictoires entre elles. Et pourtant il nous semble important de rappeler certaines dimensions de la notion qui nous paraissent pertinentes pour notre problématique.

S'il est vrai que toute culture est liée à l'institution sociale, à la structure de cette organisation sociale (Malinowski, 1970 par exemple), ceci peut comporter à la fois un aspect statique (rôle de conservation et de reproduction sociale) de la culture qui serait tournée essentiellement vers le passé et conçue comme héritage à transmettre; et un aspect plus dynamique et créatif qui attire l'attention sur le présent d'abord en vue d'un avenir à construire par les hommes d'aujourd'hui. Ce double aspect de la culture (passé-futur; conservation-créativité) peut coexister et s'articuler dans une perspective d'originalité et création culturelle. Cette culture "vécue" prendrait alors des formes différentes (en s'exprimant par des signes tels que ~~des~~ gestes, habitudes, expressions orales et/ou écrites, etc.) en fonction des conditions matérielles d'existence d'une part et des conceptions du monde, représentations et systèmes de valeurs des différents groupes d'une société (groupes ethniques mais aussi groupes d'âge, de sexe et les milieux sociaux à l'intérieur d'une organisation sociale donnée) (1).

- I. Différents travaux montrent la diversité des conceptions de la culture en fonction de groupes d'appartenance spécifiques : Kaës, R. 1962; Mollo, S. 1966; Chombart de Lauwe, M.J. 1966; Chombart de Lauwe, P.H. 1969.

Et pourtant la notion de culture véhiculée par le discours institutionnel des systèmes d'enseignement et services publics de nos sociétés industrielles avancées ne fait-il pas plutôt appel à une conception tournée prioritairement vers le passé et dans la bonne tradition humaniste où culture devient synonyme de "Connaissance", "Formation", "Instruction", "Savoir", "Education" ? "Parce que, malgré tout ce qui est dit et proclamé, c'est l'homme instruit que l'on vise beaucoup plus que l'homme cultivé et quand on parle de l'homme cultivé, c'est presque toujours de culture intellectuelle et esthétique qu'il s'agit, donc de culture 'réservée'" (Jean, 1978). En Suisse les départements compétents en matière d'éducation ne s'appellent-ils pas justement de l'"instruction publique" ?

A Genève, si les nouveaux objectifs de l'école publique (1) semblent ouvrir un espace à l'expression personnelle et à la créativité ("aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques"), le terme de "culture" nous semble surtout utilisé dans le sens humaniste classique. Ainsi, un des buts de l'école est celui de "préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement" (art. 4,c). Et encore : "L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux." (art. 5)

Mais l'enfant ne participe-t-il pas déjà d'une façon ou d'une autre à cette vie du pays (dans sa famille, à l'école et par l'intermédiaire de celles-ci dans la société) ? Comment tenir compte de ce "vécu culturel" ? Et surtout, le sens attribué au mot "vie culturelle" n'est-il pas réductif à ces activités de l'esprit se rapportant par exemple à la musique, la littérature, les arts, etc., activités "réservées" à une élite de privilégiés ? La vie sociale, civique, politique et économique relèverait-elle alors d'une autre sphère ? De nombreux auteurs ont décrit la culture transmise par l'appareil scolaire comme étant une forme par excellence de l'idéologie dominante. A travers l'acquisition des valeurs

1. Nouvelle teneur selon la loi du 23 juin 1977, dès le 6 août 1977.
Loi - Règlements - Instructions. Enseignement primaire du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève.

de cette culture (ses connaissances et ses valeurs), la classe dirigeante perpétue son existence (Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establet, 1971) et par les différentes filières scolaires oriente les enfants vers les groupes sociaux auxquels ils sont sensés appartenir à l'âge adulte (Doise, Meyer, Perret-Clemon, 1976).

En Suisse du moins le processus de "reproduction" sociale semble effectivement assez bien fonctionner, mais les classes laborieuses ont-elles complètement assimilé leur statut d'"hommes incultes" ? En Romanie, le Mouvement Populaire des Familles (MPF) propose une première phase de réflexion et se questionne, entre autres, sur le contenu du terme "culture" : " (...) Pensons-nous, par exemple, que la culture est l'apanage des "intellectuels" et que le milieu ouvrier n'est pas cultivé ? Si sous "culture" nous mettons non seulement les connaissances et le savoir, mais la totalité des valeurs, des qualités qui font un être humain, peut-on dire qu'un ouvrier ou un paysan en est dépourvu ? Qui a intérêt à faire croire qu'il n'y a qu'une seule culture ? (...)" (MPF, 1978, page 138). Ces questions ne constituent-elles pas déjà un embryon de culture populaire ? S'affirmer en tant que groupe social ayant quelque chose à dire, à exiger, ne constitue-t-il pas en soi une forme de culture propre à ce groupe ?

Une analyse marxiste de la culture oppose généralement à la "culture bourgeoise" une "culture prolétarienne". Dans le contexte politique et social de la plupart des pays industriels avancés et en Suisse tout particulièrement, il nous semble pertinent de se poser alors la question suivante : une "culture prolétarienne" existe-t-elle par le fait même qu'existe objectivement une classe ouvrière ? Ou bien cette culture est-elle porteuse des contradictions du milieu ouvrier au point d'en résulter complètement dénaturée et devenir un sous-produit de la culture dominante ? En d'autres termes, un groupe social qui n'a pas ou prou conscience de sa position en tant que groupe antagoniste ou qui subit tacitement son statut et sa condition d'existence peut-il être réellement porteur d'une culture originale, de sa culture ? Nous nous permettons d'en douter et nous pensons plutôt que dans les pays à faible tradition de lutte, le jeu idéologique des milieux au pouvoir "attribue" aux couches sociales laborieuses des attentes, voire des besoins et des aspirations qui ne sont rien d'autre que des produits bon marché de la culture des milieux privilégiés. Seul un groupe social qui se placerait en position active, conscient d'avoir un rôle historique à jouer et se situant dans le cadre social comme un interlocuteur valable et décidé

serait alors créateur de culture propre.

L'exemple du Mouvement Populaire des Familles est significatif et désigne des processus de rupture qui sont loin d'être inintéressants pour la réalité suisse.

Nous constatons ainsi que la notion de culture est loin d'être univoque et constitue un phénomène extrêmement complexe, qui ne tend pas à se simplifier lorsque nous croisons, en plus des variables socio-économiques, d'âge, de sexe, etc., des variables de nationalité. Qu'en est-il alors de ce qu'il a été convenu d'appeler "culture d'origine" des groupes migrants en Suisse ?

Surtout les migrants appartenant au groupe socio-économique défavorisé et qui sont parachutés dans le monde du travail suisse, quel type d'"identité culturelle" vont-ils se forger ? Porteurs de "quelque" culture (1) du pays d'origine (culture "standard" ?, "intermédiaire" ?, "sous-produit de la culture dominante" ?, ou "culture de classe du pays d'origine" ?), dans un pays d'accueil qui ne semble pas favoriser l'affirmation de ces multi-cultures ; confrontés aux cultures du pays d'accueil, de quelle façon vont-ils déterminer, favoriser ou bloquer la "rencontre interculturelle" souhaitée notamment par le Conseil de l'Europe ?

Dans ce contexte social et culturel, quel est l'espace à disposition du corps enseignant à l'intérieur de l'école suisse et dans les cours de "langue et culture d'origine" des Consuls ?

Ces enseignants, au statut social souvent différent de leurs enseignés qui, eux, ne font pas partie des classes moyennes, ont-ils vraiment la possibilité de favoriser (et comment ?) "le maintien des liens des migrants avec leur culture d'origine" ? On peut souhaiter que "les cultures du pays d'origine et les cultures des pays d'accueil ne s'opposent pas mais, au contraire, s'enrichissent mutuellement et collaborent au développement de sociétés multi-culturelles" (Mariat, 1980) ; mais comment transformer le souhait en réalité ? Sans doute en se donnant les moyens de tenter l'expérience et en cherchant à observer plus finement par quels mécanismes psycho-sociaux la rencontre entre cultures échoue, ou progresse et se réalise.

Une première phase d'analyse pourrait alors porter sur la nature des interactions entre enseignants autochtones et migrants ayant entre autre

1. "Toutes les sociétés ont une culture, aussi simple qu'elle puisse paraître, et tous les êtres humains sont cultivés en ce sens qu'ils participent toujours à quelque culture." (Linton, R., 1964, page 3)

comme objectif l'"éducation interculturelle" de leurs élèves. Cette étape vers des formes spécifiques de pédagogie ne peut qu'être extrêmement utile pour détecter une série de mécanismes à l'œuvre lors de la rencontre entre groupes nationaux différents. Vouloir observer d'emblée la traduction d'un projet de pédagogie interculturelle au niveau des élèves serait oublier que les enseignants aussi nécessitent d'une période d'apprentissage de la rencontre avec l'"autre" et ses cultures.

IV. QUELQUES CARACTERISTIQUES D'UNE "EQUIPE INTERCULTURELLE" D'ENSEIGNANTS

Ces dernières années de nombreuses expériences en France et à Genève notamment ont mis en évidence les bienfaits et les difficultés (1) liées à la création et au fonctionnement d'"équipes pédagogiques". Ces difficultés peuvent donc être attendues aussi si, de plus, l'équipe qui se constitue est formée d'enseignants migrants et autochtones ayant : des statuts professionnels différents (à Genève les autochtones dépendent du Département de l'Instruction Publique et sont chargés d'un programme en langue française ; les enseignants italiens et espagnols doivent, eux, répondre aux contraintes de leurs consulats respectifs) ; des lieux d'exercice de la fonction qui ne sont pas les mêmes, des programmes scolaires différents, des horaires qui ne coïncident pas toujours (les cours en langue et culture espagnole sont donnés systématiquement en dehors des horaires scolaires genevois) et sans doute aussi une représentation de la culture et du projet interculturel (ses objectifs, les modalités de réalisation, etc.) qui ne correspondent pas nécessairement.

Tout projet de rencontre doit donc tenir compte aussi de ces facteurs et l'élaboration même du projet ne peut être effectuée qu'en collaboration avec l'équipe qui va le réaliser sous peine de le dénaturer. Ainsi par exemple nous considérons impensable qu'une équipe d'"experts" construise un projet de A à Z et "recrute" de façon administrative les enseignants-fonctionnaires chargés de l'exécuter. Une des

1. "Ces difficultés sont extérieures à l'équipe (venant de l'administration ou réactions de méfiance, d'opposition de certaines personnes) mais aussi d'ordre interne et psychologique : nous ne sommes pas préparés à une vie d'équipe ..." (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, 1980, page 14)

premières précautions à prendre, lors d'un projet de "pédagogie interculturelle", nous semble plutôt être la participation volontaire des enseignants intéressés. Une démarche de ce type fait alors appel à des négociations avec les institutions concernées pour l'obtention de conditions nécessaires à la collaboration puisqu'elle est toujours d'emblée, dans une certaine mesure, institutionnelle.

A Genève une première expérience (1) de rencontre est née justement dans une école organisée en "équipe pédagogique" (2). Quelques enseignantes de l'école suisse, déjà sensibilisées à la reconnaissance et au respect des différences entre enfants ont accepté d'élaborer, avec leurs collègues des cours de langue et culture organisés par les Consulateurs italien et espagnol, un projet de pédagogie interculturelle et de constituer ainsi une sous-équipe spécifique à la problématique migrante. Après une année scolaire de collaboration, un bilan intermédiaire est en cours. L'expérience poursuivra dans le courant de l'année 1980-81 et des conclusions sont encore prématurées. Nous nous permettons pourtant d'avancer un certain nombre de questions-réflexions qui s'inspirent de la recherche à laquelle nous avons participé mais qui dépassent le cadre particulier de la recherche genevoise pour s'interroger plus largement sur la nature des relations qui peuvent exister à l'intérieur d'une équipe qui se dit "interculturelle".

A la lumière des constatations effectuées précédemment sur les enjeux idéologiques et les conceptions diverses de la culture, il nous semble important de décoder les réactions et prises de positions "individuelles" des membres d'une équipe interculturelle comme étant non pas des "traits de caractère" de telle ou telle personne, mais l'expression également du (des) groupe(s) d'appartenance et/ou de référence de

1. Cuesta de Gorgerat, P., Mazza, L., Quakemack, S., Schubauer, M. (à paraître).

2. Equipe Pédagogique :

- "-regroupement d'enseignants ayant un même projet d'école et désireux d'assurer une continuité pédagogique pour les élèves de leurs classes,
- obtention pour les membres d'une équipe d'une demi-journée mensuelle de travail en commun,
- possibilité d'obtenir un enseignant complémentaire." (NOUS, 1980)

ces individus (1). Puisque nous pensons qu'il ne suffit pas de désirer une collaboration pour qu'elle se réalise d'emblée dans un climat de "solidarité" parfaite, n'est-il pas utile de se questionner une fois encore sur la nature des négociations entre les deux groupes (autochtones et migrants) ?

Dans le cas d'une équipe formée d'enseignants genevois, italiens et espagnols, les uns et les autres peuvent manifester une grande disponibilité et la volonté de "réaliser quelque chose" ensemble, dans une perspective interculturelle, ils se trouvent cependant objectivement inégaux quant au pouvoir social dont ils disposent. Le groupe des enseignants autochtones détient en effet le rôle dominant. Ce pouvoir leur est conféré par l'appartenance à la communauté d'accueil. C'est elle qui dispose de l'appareil scolaire auquel s'adresse la majorité des élèves (suisse et migrants). D'autre part les enseignants du pays d'accueil peuvent exercer leur fonction sans tenir spécifiquement compte de la problématique des migrants. Il est fort possible d'ailleurs que l'enseignant autochtone n'ait aucune raison personnelle de se poser cette question. Son identité personnelle, sociale et professionnelle n'est pas prioritairement déterminée par la composante "nationalité". La conception de soi, l'image que l'individu autochtone se crée de lui-même, les comportements et les normes qu'il adopte seront vraisemblablement déterminés par d'autres catégories sociales telles que l'âge et le sexe; par des positions idéologiques et par des rôles parentaux (tel que celui de mère par ex.), par des intérêts intellectuels et artistiques, etc. Lors d'une expérience de rencontre interculturelle, l'enseignant du pays d'accueil n'a donc pas grand-chose à perdre : même si le projet devait se solder négativement, son identité personnelle et sociale, ainsi que son statut professionnel, ne se trouveraient pas atteints. L'enjeu pour lui n'est pas à ce niveau-là sans doute.

Un autre facteur qui intervient en faveur du groupe d'accueil est celui de la langue. En effet la relation s'établit presque obligatoirement

1. Le "groupe de référence" peut coïncider avec le "groupe d'appartenance". Les groupes de référence sembleraient avoir un rôle important dans la façon dont un individu adopte des valeurs, des normes et des comportements. Grâce à ces groupes chaque personne dispose de cadres de référence pour évaluer soi-même.

dans la langue du pays d'accueil (1). Cette situation qui constitue la seule façon d'entrer verbalement en contact, confère à la langue utilisée un pouvoir indiscutable. Même dans les cas où les partenaires migrants sont parfaitement bilingues, l'emploi de la langue d'accueil marque constamment la différence et participe au renforcement du groupe autochtone.

Lors de la constitution de l'équipe interculturelle, le groupe migrant se trouve ainsi dans une position défavorisée. L'enseignant italien ou espagnol connaît le poids de l'institution scolaire suisse, il s'est parfois heurté à la méfiance et au manque d'intérêt de certains enseignants autochtones. Depuis des années il participe aux négociations en matière d'éducation entre son pays et le pays d'accueil; il se bat souvent pour "exister" en tant que migrant ayant une identité culturelle (des identités ?) à défendre et une charge pédagogique à assumer.

Appelé à "transmettre" à ses élèves la culture du pays d'origine, va-t-il se sentir porteur uniquement de la culture scolaire de son pays ? Essaiera-t-il de proposer cette Culture "privilégiée" lors de la rencontre avec les collègues du pays d'accueil ? Dans quelle mesure sera-t-il disposé à laisser entrer l'"autre", l'"étranger" dans sa culture vécue ? Ne va-t-il pas essayer de mieux connaître cet enseignant qui s'intéresse à la problématique migrante, qui a même "des idées" à propos d'une pédagogie interculturelle et dont les motivations sont ignorées ? L'enjeu de la rencontre est particulièrement important pour le migrant; l'équipe interculturelle peut constituer un lieu privilégié dans lequel négocier activement une intégration qui lui soit favorable. Ainsi, conscients de leur position sociale, tout en forgeant une image positive et valorisante du groupe national d'appartenance, ils essaieront de contrôler la relation.

Et pourtant nous avons observé que si à un moment donné une situation conflictuelle se présente, elle n'est pas nécessairement résolue avec des prises de position hostiles. Surtout dans une première phase de prise de contact, plus qu'une véritable interaction entre partenaires il est possible d'assister à une sorte de "coprésence" où chacun attend que l'autre fasse la première démarche, qu'il se présente, qu'il se dé-

1. C'est effectivement très rare que dans une équipe interculturelle tout le monde sache s'exprimer dans une des nombreuses langues des groupes migrants !

masque : c'est la phase des "jugements modérés" (1).

Cette façon de négocier "à l'amiable" ne signifie-t-elle pas que les différents membres des groupes ne désirent pas s'aliéner la "sympathie" de l'autre et tendent en même temps à constituer une image positive réciproque, image qui serait compatible avec les objectifs de collaboration du projet ?

D'après les observations effectuées à ce jour dans le cadre de rencontres entre enseignants suisses, italiens et espagnols, il nous semble possible d'affirmer que cette phase d'"apprivoisement" réciproque est bien plus longue qu'on pourrait l'imaginer. Elle peut même créer une certaine désorganisation au niveau du projet et des tâches pratiques à réaliser. Faut-il dans ce cas qu'un agent de l'extérieur intervienne et propose une structuration différente à l'équipe ? Qui peut s'octroyer ce pouvoir ?

Une phase d'équilibre permettant la création d'une véritable collaboration interculturelle ne serait-elle pas justement caractérisée par la capacité des enseignants (suisse et migrants) à restructurer eux-mêmes le groupe en s'attribuant des objectifs et des tâches ponctuelles et en négociant ouvertement les rôles de chacun ?

Août 1980

1. S'agit-il du processus de normalisation décrit par Moscovici et visant à éviter les conflits ? "La normalisation est à comprendre dans cette perspective comme 'un mécanisme de négociation active conduisant à l'acceptation du plus petit dénominateur commun'." (Doise, W., Deschamps, J.C., Mugny, G., 1978, page 83)

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. – L'école capitaliste en France. Paris, Maspero, 1971.
- BOILLAT, J.M. – Scolarisation des enfants migrants. Recherches effectuées, mesures prises et recommandations adoptées en Suisse. Techniques d'instruction. Bulletin du GRETI. Numéro spécial sur la scolarisation des enfants migrants, 1978, pp. 20-27.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. – La reproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. – L'enfant et ses besoins culturels dans la cité contemporaine. Images de la culture, Paris, Editions ouvrières, 1966, pp. 35-50.
- CHOMBART DE LAUWE, P.H. – Pour une sociologie des aspirations. Denoël-Gonthier, Médiations, 1969.
- Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers (CFE) Intégration sociale des étrangers par l'intermédiaire de la scolarisation de leurs enfants. Recommandation de la CFE. Département fédéral de justice et police, CFE, Berne, 1976.
- CUESTA DE GORGERAT, P., MAZZA, L., QUAKERNACK, S., SCHUBAUER, M.L. – Expérience de collaboration entre enseignants des pays d'accueil et d'origine et réalisation d'une bibliothèque interculturelle dans une école primaire de Genève. In : Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe. Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg (à paraître).
- DOISE, W. – L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W., MEYER, G., PERRET-CLERMONT, A.N. – Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Enseignement et vie sociale, Genève, 1976, no 2, pp. 15-28.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. et MUGNY, G. – Psychologie sociale expérimentale. Colin, Paris, 1978.
- Groupe genevois d'école moderne (G.G.E.M.) – NOUS, No 3, novembre 1980.
- GURNY, R. et BELL, N. – L'acquisition de la deuxième langue chez les enfants de travailleurs migrants. In : Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clemon, A.N. et Paglia, E. Etre migrant. Approches des problèmes socioculturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse. Collection Exploration, Peter Lang, Berne (à paraître en 1981).
- Institut coopératif de l'école moderne (I.C.E.M.) – Les équipes pédagogiques caprice, épouvantail ou panacée ? Non : outil de rupture ! Maspero, Paris, 1980.
- JEAN, G. – Culture personnelle et action pédagogique. Orientations Casteman E3, Toumai, 1978.
- KAES, R. – Les ouvriers français et la culture. Paris, Dalloz, 1962.
- LINTON, R. – Le fondement culturel de la personnalité. Dunod, 1964 (première édition américaine en 1945).
- MALINOWSKI, B. – Une théorie scientifique de la culture. Maspero, Paris, 1970 (première édition en 1944).
- MARIET, F. – Le maintien des liens des migrants avec la culture du pays d'origine. Rapport du comité d'experts sur les liens culturels avec le pays d'origine. Conseil de l'Europe, Conseil de coopération culturelle, Comité directeur sur les migrations intra-européennes. Strasbourg, le 23 mars 1980.
- MOLLO, S. – Participation de l'école à la formation culturelle de l'enfant. In : Images de la culture, Paris, Editions ouvrières, 1966, pp. 51-64.
- Mouvement populaire des familles – L'école en question. Imprimeries Populaires, Lausanne et Genève, mars 1978.
- REY - VON ALLMEN, M. – Identité et intégration. Texte photocopié de l'exposé présenté à la journée de travail du 19 mai 1978 à Berne, organisée par l'OSR et la CDIP sur "Etudes sur la scolarisation des enfants étrangers", 1978.

- REY - VON ALLMEN, M. – Préface au rapport de L. Porcher :
L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe :
l'interculturalisme et la formation des enseignants. Strasbourg,
1979.
- PORCHER, L. – L'éducation des enfants des travailleurs migrants en
Europe : L'interculturalisme et la formation des enseignants.
Conseil de la coopération culturelle. Division de l'enseignement
scolaire. Strasbourg, 1979 a.
- PORCHER, L. – Rapport du deuxième séminaire d'enseignants du
Conseil de l'Europe sur "L'éducation des enfants de migrants :
une pédagogie interculturelle sur le terrain". Donaueschingen,
24-28 septembre 1979 b.